

THEODOR VERING

Tradition als pädagogisches Problem

1961

Pädagogik

Tradition als pädagogisches Problem

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophischen Fakultät

der Westfälischen Wilhelms-Universität

zu Münster (Westf.)

vorgelegt von

THEODOR VERING

aus Recklinghausen

1961

3121
167

Tag der mündlichen Prüfung: 27. Juli 1961

Dekan: Prof.Dr.Herding

Referent: Prof.Dr. Döpp-Vorwald

Korreferent: Prof.Dr.Lichtenstein

Fotodruck: Max Kramer, Münster (Westf.), Aegidiistraße 23

Inhaltsverzeichnis

=====

	<u>Seite</u>
I. Das Wesen der Tradition	1
1. Die Tradition als Problem in Philosophie und Geisteswissenschaften	1
2. Der Sprachgebrauch in Geschichte und Gegenwart	9
3. Die Strukturelemente des Traditionsphänomens	18
4. Die Grundform der Tradition	34
5. Abgrenzungen gegen benachbarte Phänomene und verwandte Lehren	51
II. Tradition und Erziehung	60
1. Das Traditionsproblem in der Erziehungs- wissenschaft	60
2. Die Tradition im Prozeß des menschlichen Werdens	73
3. Tradition als wirkende Macht	90
4. Der erzieherische Wert der Tradition	98
5. Das Verhältnis von Tradition zu "Bildung" und "Erziehung"	107
6. Tradition als pädagogische Aufgabe in der Gegenwart	121



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41555417_0031

I. Das Wesen der Tradition

1. Tradition als Problem in Philosophie und Geisteswissenschaften

Um der Versuchung zu entgehen, den Begriff der Tradition unter dem Einfluß der pädagogischen Fragestellung vorzeitig in unzulässiger Weise einzuengen, um vielmehr das Phänomen zunächst erst einmal in seiner ganzen Komplexität und Vielschichtigkeit in den Blick zu bekommen, sei einleitend mit einigen wenigen Hinweisen die Stellung des Traditionsproblems in anderen wissenschaftlichen Disziplinen kurz angedeutet.

Da Tradition ein Wesensmoment alles geschichtlichen Seins ist, stößt notwendig jede Wissenschaft, die das Geschichtliche im weitesten Sinne zum Gegenstand hat - mag nun der geschichtliche Ablauf selbst untersucht werden oder der Mensch als ein Wesen, das Geschichte hat, im Blickpunkt stehen - auf das Problem der Tradition.

In der P h i l o s o p h i e taucht es notwendigerweise auf bei der Frage nach dem geistigen Sein des Menschen ¹⁾. Denn zu den Grundphänomenen des geistigen

-
- 1) Nicolai Hartmann: Das Problem des geistigen Seins, Berlin 2. Aufl. 1949.
Peter Wust: Die Dialektik des Geistes, Augsburg 1928.
Hans Freyer: Theorie des objektiven Geistes, Leipzig und Berlin 2. Aufl. 1928.
Josef Pieper: Über den Begriff der Tradition, Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Heft 72, Köln u. Opladen 1958.
Theodor Litt: Hegels Begriff des Geistes und das Problem der Tradition; Studium generale, 4. Jg. 1951.

Lebens gehört es, daß die Erzeugnisse des "subjektiven", des "personalen" Geistes, die geistigen Schöpfungen, sich von ihrem Erzeuger als "objektiver" und "objektivierter" Geist ablösen und von anderen Personen "verstehend" wiederaufgenommen werden können. Diese "Ablösbarkeit" (Hartmann) der geistigen Inhalte von der hervorbringenden Person und die Fähigkeit der Mit- und Nachlebenden, solche "abgelösten" geistigen Gehalte im eigenen Leben neu mit- und nachzuvollziehen, machen ihre "Tradierbarkeit" aus. Sie bildet die Grundlage aller Tradition ¹⁾. - So nimmt die Erörterung des Wesens der Tradition in der neueren P h i l o s o - p h i s c h e n A n t h r o p o l o g i e einen immer breiteren Raum ein. Vor allem M a x S c h e - l e r hat sich sein Leben lang um dieses Problem bemüht. Er hat versucht, die Eigenart des Traditionsprozesses aufzuzeigen, indem er ihn von der bewußten Mitteilung einerseits und der biologischen Vererbung andererseits unterschied. Seine Ausführungen zu diesem Thema sind über sein gesamtes Werk verstreut. J o s e p h T e r n u s hat die einschlägigen Lehren Schelers zusammengefaßt und gewürdigt ²⁾. Er ordnet sie ein in die anthropologische Gesamtkonzeption Schelers, deren charakteristische Züge die "These von der Ohnmacht des Geistes" und die Annahme einer "untergeistigen Gruppenseele" darstellen, und nennt die Schelersche Traditionslehre dann eine "vitalistische Abblendung aufs untergeistige Strombett" ³⁾! - Wenn man auch Schelers Deutung der Tradition ablehnt, ja,

1) Vgl. Nicolai Hartmann: a.a.O. S.181.

2) Joseph Ternus: Beiträge zum Problem der Tradition, Divus Thomas, 16.Bd. Freiburg i.d.Schw. 1938.

3) a.a.O.: S.228.

wenn man der Ansicht ist, ihm sei nicht einmal die Abhebung des Phänomens gelungen, so wird man doch zugeben müssen, daß er der Forschung entscheidende Impulse gegeben und mit seinen Analysen einen wesentlichen Beitrag zur Lösung des Problems geleistet hat. An gegebener Stelle werden wir auf Scheler zurückkommen müssen.

In der Gegenwart wird die anthropologische Bedeutung der Tradition immer stärker betont. Michael Landmann nennt den Menschen geradezu das "Traditionswesen" ¹⁾. Alexander Rüstow will sogar von hierher den wesentlichen Unterschied zwischen Mensch und Tier bestimmen: "Was ... den Tieren im Gegensatz zum Menschen in Wahrheit fehlt, das ist, genau genommen, nicht Geist, sondern Tradition - Tradition als die Möglichkeit, Geisterzeugtes zu verbreiten, weiterzugeben, zu vererben, und so von Generation zu Generation bewahrend zu vermehren und zu bereichern." ²⁾ Johannes Messner nennt es eine "entscheidende Tatsache, daß der einzelne Mensch weder Vollmensch noch Kulturmensch sein kann, ohne es durch die gesellschaftliche Lebensform der Tradition zu werden" ³⁾. Werner Schöllgen schreibt: "... der Mensch ohne Tradition, ohne Ehrfurcht vor dem 'legitim' Gewordenen, ist noch nicht einmal in einem biologischen Sinne existenzfähig. Er

1) Michael Landmann: Philosophische Anthropologie, Berlin 1955, S.253 ff.

2) Alexander Rüstow: Kulturtradition und Kulturkritik, Studium generale, 4.Jg. 1951, S.308.

3) Johannes Messner: Kulturethik; Innsbruck-Wien-München 1954, S.346.

kann nicht irgendwie gesund in eine Gemeinschaft eingeordnet werden." ¹⁾ Auch für Adolf Portmann gehört die Tradition zu den Wesensmerkmalen des Menschen ²⁾. In der Gehlenschen Formel: "Der Mensch von Natur ein Kulturwesen" ³⁾ klingt ebenfalls das Motiv der Tradition an. Gehlen bemerkt an anderer Stelle noch ausdrücklich: "Es sieht so aus, als ob in dem Element der 'Tradition' etwas für unsere innere Gesundheit Unverzichtbares steckte." ⁴⁾

Die meisten älteren Ansätze zu einer Analyse des Traditionsphänomens kann man als im engeren Sinne geschichtsphilosophischer und kulturphilosophischer Art kennzeichnen ⁵⁾. Geschichtsphilosophisch geht es dabei vor allem um die Eigenart

-
- 1) Werner Schöllgen: Die soziologischen Grundlagen der katholischen Sittenlehre, Düsseldorf 1953, S.305.
 - 2) Adolf Portmann: Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, Basel 1944, S.18.
 - 3) Adolf Gehlen: Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt, Bonn 4.Aufl. 1950, S.86.
 - 4) Ders.: Das Bild des Menschen in der modernen Anthropologie, Merkur, Jg.VI, 1952, S.542.
 - 5) Werner Näf: Die Tradition in der geschichtlichen Entwicklung, in: Staat und Staatsgedanke, Bern 1935, S.179-201.
Gerhard Krüger: Geschichte und Tradition, Stuttgart 1948.
Karl Jaspers: Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, München 1949, S.293 f.
Max Huber: Das Wesen der Tradition, ihre Voraussetzungen und Wirkungen in der Geschichte, in: Heimat und Tradition, Zürich o.J., S.197-216.
Eberhard von Vietsch: Die Tradition der großen Mächte, Stuttgart 1950.
Gerhard Ebeling: Die Geschichtlichkeit der Kirche und ihrer Verkündigung als theologisches Problem, Tübingen 1954, S.31 ff.

des Zusammenhangs zwischen Gegenwart und Vergangenheit im geschichtlichen Prozeß. Doch sind auch diese Bemühungen bis heute nicht zu einem eindeutigen Traditionsbegriff gekommen. Um 1900 versuchte E r n s t B e r n h e i m das Wort in die geschichtswissenschaftliche Terminologie einzuführen. Er schied das geschichtliche Quellenmaterial in zwei Gruppen, in "Überreste" und "Traditionen" und definierte: "... alles was mittelbar von den Begebenheiten überliefert ist, hindurchgegangen und wiedergegeben durch menschliche Auffassung, nennen wir T r a d i t i o n ." ¹⁾ W i l h e l m B a u e r stellt später von diesem Versuch fest, daß der "Begriff 'Tradition' schon auch wegen seiner Vieldeutigkeit in der Literatur nicht durchgegriffen hat" ²⁾. - Für die K u l t u r - p h i l o s o p h i e bedeutet "Tradition" eine grundlegende Kategorie ³⁾. Die Begriffe "Kultur" und "Tradition" sind einander zugeordnet, der eine ist Definitionsmoment des anderen: Alle Kultur beruht auf Tradition, und Tradition ist die Weitergabe von Kulturgehalten. Man kann die Richtungen der Kulturphilosophie geradezu danach unterscheiden, welchen Wert sie der Tradition im Gesamtprozeß der kulturellen Entwicklung beimessen. Vom Standpunkt eines strengen Konservatismus aus ist die Tradition die Hüterin des Alten als

-
- 1) Ernst Bernheim: Lehrbuch der historischen Methode, Leipzig 5. u. 6. Aufl. 1908, S.255 f.
 - 2) Wilhelm Bauer: Einführung in das Studium der Geschichte, Tübingen 2.Aufl. 1928, S.328.
 - 3) Wilhelm Windelband: Über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben, in: Präludien, 2.Bd., Tübingen 4.Aufl. 1911.
Alfred Vierkandt: Die Stetigkeit im Kulturwandel, Leipzig 1908.
Alexander Rüstow: a.a.O.
Johannes Messner: a.a.O. S.345 ff.

des an sich Wertvollen, während sie dem radikalen Fortschrittsglauben nur Ballast und Hemmung für eine freie Aufwärtsentwicklung bedeutet ¹⁾.

Die V o l k s k u n d e hat zwar ihr "ureigenstes Forschungsobjekt" in allen "traditionsgebundenen Äußerungen des Volkslebens" ²⁾, aber auch in ihrem Bereich finden sich nur selten Ansätze zu einer ausdrücklichen Analyse des Traditionsphänomens und zu einer begrifflichen Klärung. Man fragt mehr nach den tradierten Gehalten als nach dem Vorgang und dem Wesen der Tradition als solcher. O t t o B e h a g e l hat sich gelegentlich um eine Unterscheidung zwischen "Tradition" einerseits und "Sitte und Brauch" andererseits bemüht. Danach können Traditionen von Einzelnen getragen werden, während Sitte und Brauch immer eine Mehrheit als Träger voraussetzen ³⁾. P a u l G e i g e r dagegen umschreibt unseren Begriff folgendermaßen: "Tradition bedeutet, daß eine Handlung nicht nur von der jetzt lebenden Gemeinschaft in gleichem Sinne ausgeübt wird, sondern auch von den früheren Generationen ausgeübt worden ist." ⁴⁾

Auch die S o z i o l o g i e , die C.A. Emge als den Heimatbereich des Traditionsbegriffes bezeichnet ⁵⁾,

1) Vgl. Oskar Liebeck: Vernunft statt Tradition, Stuttgart 1949.

2) Mathilde Hain: Sprichwort und Volkssprache, Gießen 1951, S.7.

3) Otto Behagel: Die Entstehung von Sitte und Brauch, in: Zeitschr. f. Deutschkunde, Jg.1933.

4) Paul Geiger: Deutsches Volkstum in Sitte und Brauch, Berlin und Leipzig 1936, S.13.

5) C.A. Emge: Zur Philosophie der Tradition, in: Geistige Gestalten und Probleme, Festschr. f. E.Spranger, Leipzig 1942, S.262.

hat das Problem der Tradition lange vernachlässigt. In der älteren soziologischen Literatur ist "Tradition" lediglich eine Sammelbezeichnung für gewisse über Generationen hin eingelebte Verhaltens- und Verfahrensweisen ¹⁾. Zu einer soziologischen Analyse des Phänomens sind kaum Ansätze vorhanden. Das mag seinen Grund darin haben, daß im Blickpunkt der Soziologie mehr die Dynamik der Sozialstrukturen steht als ihre beharrenden Momente ²⁾. Doch scheint sich in der Gegenwart in dieser Hinsicht ein Wandel anzubahnen. Die Frage nach dem Wesen der Tradition und ihrer Bedeutung für das soziale Leben wird immer eindringlicher gestellt ³⁾. Man beginnt in der Tradition ein aktuelles Problem zu sehen. Diese Tatsache kommt auch darin zum Ausdruck, daß der 13. Deutsche Soziologentag (vom 1. - 4.11.1956) die Tradition ganz ausdrücklich in seine Thematik einbezog ⁴⁾.

Damit sei dieser andeutende Überblick über das Traditionsproblem in anderen Wissenschaftszweigen abgebrochen. - Schon die Tatsache, daß Tradition Gegenstand so verschiedenartiger wissenschaftlicher Disziplinen ist, macht die weitreichende Bedeutung des Problems sichtbar. Es führt unmittelbar zurück auf die Frage nach dem Wesen des Menschen, nach seinem geistigen, seinem geschichtlichen, seinem sozialen

1) Vgl. Max Huber: a.a.O., S.202.

2) Vgl. Mathilde Hain: a.a.O.

3) Karl Mannheim: Diagnose unserer Zeit,
Wien-Zürich-Konstanz 1951.
René König: Materialien zur Soziologie der Familie,
Bern 1946.
Leopold v. Wiese (Hrs.): Abhängigkeit und Selbständigkeit im sozialen Leben, Köln u. Opladen 1951.

4) Deutsche Gesellschaft für Soziologie:
Verhandlungen des 13. Deutschen Soziologentages in
Bad Meinberg; Köln u. Opladen 1957.

Sein. Aus dieser seiner zentralen Lage im Ganzen des Menschseins ergibt sich seine Vielschichtigkeit, seine Komplexität: Tradition ist ein Phänomen, das sich auf vielen Lebensgebieten zeigt. Es ist daher sehr fraglich, ob eine wirklich umfassende und erschöpfende Analyse überhaupt jemals gelingen kann. Die Schwierigkeit des Gegenstandes darf aber nicht von vornherein zur Resignation verleiten, sie muß vielmehr herausfordern, in immer neuen Ansätzen die konstitutiven Elemente des Phänomens aufzudecken. Dazu möchte die vorliegende Untersuchung einen Beitrag leisten.

2. Der Sprachgebrauch in Geschichte und Gegenwart

Jede Erörterung des Traditionsproblems ist dadurch belastet, daß das Wort "Tradition" in einem sehr vielfältigen und unterschiedlichen Sinne gebraucht wird. Diese Vielfältigkeit gibt dem Begriff etwas Unklares, Schillerndes, Unverbindliches und stellt seine Brauchbarkeit in einer wissenschaftlichen Terminologie überhaupt in Frage. Bevor man daher an eine Analyse des Phänomens herangehen kann, muß man sich des Bedeutungsgehaltes des Wortes "Tradition" vergewissern und einen Überblick über den Sprachgebrauch zu gewinnen versuchen. So fragen wir also zunächst: Was kann denn "Tradition" alles heißen, in welchem Sinne wird das Wort überhaupt verwandt? - Sodann sind die vorgefundenen Bedeutungsvarianten zu ordnen und überschaubar zu machen unter dem Gesichtspunkt: Kann man gewisse Grundbedeutungen des Begriffs unterscheiden? - Und schließlich ist der Sprachgebrauch kritisch anzugehen, d.h. es gilt zu prüfen, wo ein legitimer Gebrauch des Wortes vorliegt und wo sich Verfälschungen eingeschlichen haben, die zum mindesten aus einer wissenschaftlichen Fachsprache ausgeschlossen werden müssen.

Da bietet sich als bewährte Methode die etymologische Begriffsgeschichte an, die den geistigen Gehalt eines Wortes dadurch bewußt macht, daß sie auf seinen Ursprung zurückgeht ¹⁾. Man fragt also: Mit welcher Bedeutung taucht der Begriff zuerst auf, und welches ist der ursprünglich von ihm gemeinte Sachverhalt? Und

1) Vgl. Erich Weniger: Bildung und Persönlichkeit, in: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim a.d.Bergstraße 1952, S.123.

man fragt weiter: Wie hat sich dieser ursprüngliche Gehalt des Wortes, seine ursprüngliche Intention, dann im Laufe der geschichtlichen Entwicklung gewandelt? Hat es neue Sinnmomente aufgenommen, neue Sachgebiete erobert, seinen Geltungsbereich erweitert? Oder hat es sich spezialisiert, verengt? Wie hat es also im Laufe der Geschichte seinen heute gültigen Bedeutungsgehalt gefunden?

Eine solche sprachgeschichtliche Untersuchung zum Begriff "Tradition" liegt meines Wissens nicht vor. Sie kann auch hier nicht geleistet werden. Was hier versucht wird, ist lediglich ein skizzenhafter Aufriß, der die wesentlichen Sinnmomente zu Tage fördern soll.

Das Wort "Tradition" ¹⁾ wurde im 16. Jahrhundert in die deutsche Sprache aufgenommen, und zwar im religiösen Bereich, näherhin in der konfessionellen Polemik der Reformationszeit. Die Reformatoren bezeichneten einzelne religiöse Vorschriften oder Einrichtungen der katholischen Kirche als "Traditionen", um sie dadurch als Zusätze zur Bibel und damit auch zur Offenbarung zu kennzeichnen. Auf katholischer Seite aber wurden die gleichen Einrichtungen "Traditionen" genannt, um sie dadurch auf die Autorität Christi oder der Apostel zurückzuführen. Im Laufe dieser theologischen Auseinandersetzung erweiterte der Begriff allmählich seinen Sinngehalt. Er bezeichnete bald nicht mehr nur einzelne Lehren und Zeremonien, sondern die Gesamtheit der außerbiblischen katholischen Glaubenslehren. In diesem

1) Vgl. zum folgenden: Jakob und Wilhelm Grimm: Deutsches Wörterbuch, 11. Bd. I/1, Leipzig 1935, Sp. 1022-1025.

Sinne wird er auch heute noch in der katholisch-theologischen Terminologie gebraucht. Daneben umfaßt er dort in einem noch weiteren Sinne "alle mündlich oder schriftlich festgehaltenen Glaubenswahrheiten" ¹⁾.

Der profane Gebrauch des Wortes setzt um die Mitte des 18. Jahrhunderts ein, wahrscheinlich unter dem Einfluß des französischen "tradition" = mündliche oder schriftliche Überlieferung. Man verstand darunter die mündlich oder schriftlich überlieferte Kunde von geschichtlichen Begebenheiten. In dieser Bedeutung ist der Begriff in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts häufig bezeugt ²⁾.

In der klassischen Periode erfuhr er dann eine bedeutsame Sinnerweiterung, die -soweit ich sehe- auf Herder zurückgeht. In seinen "Ideen zur Geschichte der Menschheit" nennt Herder die Geschichte "eine Kette der Geselligkeit und bildenden Tradition" ³⁾. Durch sie hängt das "ganze Gebilde der Humanität" im Einzelmenschen zusammen mit der gesamten Reihe seiner Väter.

Hier bedeutet "Tradition" also nicht mehr eine einzelne Lehre und nicht mehr die Kunde von geschichtlichen Ereignissen, sondern hier wird "Tradition" zu einem Prinzip des Geschichtlichen überhaupt: "Hier also liegt das Prinzipium zur Geschichte der Menschheit, ohne welches es gar keine solche Geschichte gäbe. Empfinge der Mensch alles aus sich und entwickelte er

1) Nikolaus Monzel: Die Überlieferung, Bonn 1950, S.13. Vgl. auch: Otfried Müller: Zum Begriff der Tradition in der Theologie der letzten hundert Jahre, in: Münchener theol. Zeitschr., 4.Jg.1953, S.164-186.

2) Grimm: a.a.O.

3) Joh.Gottfr. v.Herder: Ideen zur Geschichte der Menschheit, II.Teil, Hrs. Joh.v.Müller, Stuttgart und Tübingen 1827, S.176.

es abgetrennt von äußeren Gegenständen, so wäre zwar eine Geschichte des Menschen, aber nicht d e r , nicht ihres ganzen Geschlechtes möglich." ¹⁾

Damit hat der Terminus sein spezifisches Feld gefunden: das historische. "Tradition" bedeutet, so verstanden, die Weitergabe des gesamten kulturellen Bestandes von Generation zu Generation, und bezeichnet so sowohl die tradierten Gehalte, das geistige Erbe, als auch den Prozeß des Tradierens. - Die Weitergabe erfolgt nach Herder durch Mitteilung, durch die Sprache ²⁾, bzw. in der Wissenschaft durch die Schrift, die er die "Tradition der Traditionen" nennt ³⁾.

Seit Herder wird der Begriff in diesem Sinne immer wieder gebraucht zur Bezeichnung kultureller Überlieferungszusammenhänge. So klingen in dem Vortrag Windelbands "Über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben" deutlich Herdersche Gedanken an. Nach Windelband wird die Menschheit durch den geschichtlichen Prozeß zu einem "gesamterkennenden Wesen" ⁴⁾, und in diesem Prozeß ist die Tradition ein wesentliches Moment. Windelband sieht wie Herder in der Sprache das "bedeutsamste Vehikel" der Tradition, ja, Sprache ist ihm "die Grundform der Tradition" überhaupt ⁵⁾.

Im 19. Jahrhundert bildet sich daneben noch ein neuer Gebrauch unseres Wortes heraus. Es wird angewandt auf "ständische, zumal aristokratische Wesens- und Lebensformen" ⁶⁾. Es bedeutet hier die b e - w u B t e Übertragung besonders ausgeprägter Lebens-

1) Herder: a.a.O.

2) a.a.O., S.179.

3) a.a.O., S.200.

4) Wilhelm Windelband: a.a.O., S.230.

5) a.a.O., S.235.

6) Grimm: a.a.O.

formen von Generation zu Generation. Tradition in diesem Sinne wird gepflegt. Sie ist "das bewußte Fortsetzen der Vergangenheit im Leben der Gegenwart" ¹⁾. Sie meint nicht "die banalen Erscheinungen des Alltags", sondern bezeichnet "etwas Besonderes, etwas Vornehmeres" ²⁾. Tradition dieser Art wird getragen von Gemeinschaften, die ein ausgeprägtes Gemeinschaftsbewußtsein besitzen, die in sich einen starken Zusammenhalt haben und sich nach außen scharf abgrenzen, wie etwa der Adel, das Offizierkorps, Studentenverbindungen oder auch die alten Zünfte.

Der Traditionsbegriff hat all diese verschiedenen Bedeutungsmomente, die er im Laufe seiner geschichtlichen Entwicklung aufgenommen hat, in sich bewahrt. Wir bezeichnen heute noch einzelne Zeremonien und Bräuche im religiösen wie im profanen Leben als "Traditionen". Einen Bericht über weit zurückliegende Ereignisse können wir mit der Wendung beginnen: "Nach einer alten Tradition...", d.h. nach einer alten, meist mündlich überlieferten Kunde. Wenn wir aber von "christlicher" oder "abendländischer Tradition" sprechen, dann meinen wir den gesamten Lebensgehalt der christlichen oder abendländischen Kultur, das geistige Erbe, das von Generation zu Generation weitergereicht wird. Auch das ständische Moment hat sich erhalten in Verbindungen wie "Familientradition" oder "Standestradition".

In der Gegenwart scheint der Begriff einen neuen Bedeutungswandel durchzumachen. Er ist dabei, ein Modewort zu werden. Man kann fast keine Tageszeitung in die Hand nehmen, ohne ihm zu begegnen. Ausflüge und Sportveranstaltungen "werden zur Tradition". Geschäftsleute weisen auf die "Tradition des Unternehmens" hin,

1) Max Huber: a.a.O., S.203.

2) a.a.O.

um dadurch seine Vertrauenswürdigkeit zu beweisen. Selbst die Industrie bedient sich des Wertakzentes, der in dem Wort mitschwingt, um für ihre Erzeugnisse zu werben.- Besonders beliebt ist das Wort bei Rednern. Gedenkreden sind ohne Hinweis auf die Tradition fast unmöglich geworden.

Mit dem Absinken sprachlicher Bildungen ins Wahllos-Modische ist immer eine Wirkung verbunden, die sich auch an unserem Beispiel nachweisen läßt: der Begriff wird abgenutzt, er verliert seine ursprüngliche Prägung, wird zur "Phrase", und schließlich wird er verfälscht, d.h. er wird auf Sachverhalte angewandt, auf die er nach seiner ursprünglichen Wortbedeutung nicht mehr zutrifft.

Wenn jemand sagt: "Das ist bei mir schon zur Tradition geworden", so ist der gemeinte Sachverhalt weiter nichts als eine Gewohnheit. Der Terminus Tradition soll hier auf das Festeingelebtsein dieser Gewohnheit hinweisen, ja, er kann die Funktion haben, diese Festigkeit noch zu verstärken. - Oder wenn es in einer Rede heißt: "Wir stehen hier an traditionsreicher Stätte", so ist der zugrundeliegende Sachverhalt: hier haben geschichtlich bedeutsame Ereignisse stattgefunden; "Tradition" wird mit Geschichte gleichgesetzt. - Oft bedeutet "Tradition" im heutigen Sprachgebrauch nichts weiter als Erinnerung, Dauer, Alter. Der einzige feste Gehalt, der hier überall dem Wort geblieben ist, liegt darin, daß es in solchen Wendungen irgendwie in die Vergangenheit weist.

Nachdem soweit in großen Zügen eine Bestandsaufnahme des Sprachgebrauchs gewonnen ist, ergibt sich die weitere Aufgabe, diesen Bestand zu ordnen. Dabei muß zunächst festgehalten werden, daß Tradition grundsätzlich zweierlei bedeuten kann: einmal den tradierten

Gehalt, das "traditum", dann aber auch den Prozeß des Tradierens, das "tradere". Eine weitere Differenzierung gelingt am ehesten vom Traditionsinhalt, also vom "traditum" her. Dabei ist aber immer zu bedenken, daß die verschiedenen Gehalte je nach ihrer Eigenart auch auf unterschiedliche Weise tradiert werden.

Im einzelnen kann man so wohl vor allem die folgenden fünf Grundbedeutungen von "Tradition" unterscheiden:

1. "Tradition" meint feste V e r h a l t e n s - f o r m e n - etwa eine Zereemonie, einen Ritus, einen Brauch -, die sich von Generation zu Generation vererbt haben.

2. "Tradition" bedeutet das Weitergeben einer L e h r e , eines W i s s e n s , einer K u n d e von Generation zu Generation. Das Medium dieser Weitergabe ist die Sprache, sei es als gesprochenes oder als geschriebenes Wort. Diese mündliche oder schriftliche Tradition soll im folgenden Ü b e r l i e f e r u n g genannt werden.

3. "Tradition" ist die Weitergabe der G e s a m t - k u l t u r von Generation zu Generation, das bewußte und unbewußte Übermitteln des gesamten "geistigen Erbes". Diese Art von Tradition soll im folgenden G e s a m t - oder K u l t u r t r a d i t i o n heißen.

4. "Tradition" bedeutet die bewußte Übertragung besonders a u s g e p r ä g t e r L e b e n s f o r m e n u n d L e b e n s h a l t u n g e n von der alten Generation auf die junge. Tradition in diesem Sinne wird in bestimmten Gemeinschaften ganz bewußt "gepflegt". Sie soll daher g e p f l e g t e T r a - d i t i o n heißen.

5. Das Wort "Tradition" wird heute vielfach gebraucht im Sinne von G e w o h n h e i t , A l t e r , D a u - e r , E r i n n e r u n g , G e s c h i c h t e . Es ist zu einer Sammelbezeichnung geworden für sehr verschiedenartige Beziehungen zur Vergangenheit. Das Wort hat hier ausgesprochen rhetorischen Charakter, es dient der Ausschmückung der Rede. Daher soll in solchen Fällen von einem r h e t o r i s c h e n G e - b r a u c h des Wortes gesprochen werden.

Diesen Bedeutungsvarianten des Traditionsbegriffs gegenüber bleibt schließlich noch kritisch zu prüfen, wo man hier berechtigterweise von Tradition spricht und wo nicht, wo also ein legitimer Gebrauch des Wortes vorliegt und wo es in einer unexakten Weise angewandt wird. Eine solche Überlegung geht allerdings über die rein sprachlichen Gesichtspunkte schon hinaus und muß auch schon die Phänomene selbst berücksichtigen. Denn wir fragen ja dabei, wie weit die Bezeichnung dem jeweils gemeinten S a c h v e r h a l t "angemessen" ist.

Der Bedeutungsgehalt eines Wortes wird durch zwei Momente bestimmt: durch die "wörtliche" Grundbedeutung und durch die Besonderung, die diese Grundbedeutung im Laufe der sprachgeschichtlichen Entwicklung erfährt. Die Grundbedeutung stellt gleichsam den Rahmen dar, der im Laufe der Geschichte in einer bestimmten Weise gefüllt wird. Dieser Rahmen ist aber gleichzeitig auch die Grenze, die nicht überschritten werden darf, ohne daß der ursprüngliche Wortsinn verfälscht wird.

"Tradition" heißt wörtlich " Ü b e r g a b e ", " Ü b e r t r a g u n g ". Im Gange der Sprachgeschichte ist das Wort zur Bezeichnung für eine ganz b e - s t i m m t e Art von Übertragung geworden, nämlich für die Übertragung von Verhaltensweisen, Erkenntnis-

sen, Meinungen, Ansichten, Gesamthaltungen v o n d e r
a l t e n G e n e r a t i o n a u f d i e j u n g e .
In der Eigenart einer solchen Übertragung aber liegt
es, daß sie einen Zusammenhang stiftet z w i s c h e n
V e r g a n g e n h e i t u n d G e g e n w a r t .
So haben sich im Begriff "Tradition" zwei verschiedene
Sinnmomente miteinander verknüpft, nämlich "Übertragung"
und "Zusammenhang mit der Vergangenheit". Das erste
Moment eignet ihm gleichsam von Geburt her, das zweite
hat er im Laufe der Geschichte erworben.

Wenn man nun den Terminus "Tradition" anwendet im
Sinne von "vererbter Verhaltensform", "Überlieferung",
"Gesamttradition" und "gepflegter Tradition", dann be-
zeichnet man damit wirklich Z u s a m m e n h ä n g e
z w i s c h e n V e r g a n g e n h e i t u n d G e -
g e n w a r t, die auf einem Ü b e r t r a g u n g s -
v o r g a n g beruhen. In diesen Fällen liegt also
ein legitimer Gebrauch des Wortes vor.

Wenn aber das Wort gebraucht wird im Sinne von
"Alter", "Dauer", "Gewohnheit", dann muß ein solcher
Sprachgebrauch als illegitim bezeichnet werden. Denn
hier wird paradoxerweise etwas als "traditio" angespro-
chen, bei dem es weder ein "traditum", noch ein "tra-
dens", noch auch ein "tradere" gibt. Das eine der bei-
den Bedeutungselemente, die ursprüngliche Wortbedeutung,
ist hier völlig verlorengegangen. Geblieben ist nur
noch die Bedeutung "Zusammenhang mit der Vergangenheit",
und zwar bezeichnet man jetzt mit "Tradition" jeglichen
Zusammenhang der Gegenwart mit der Vergangenheit. Da-
mit aber hat die sprachliche Entwicklung die Grenze
überschritten, die ihr durch die Grundbedeutung des
Wortes "Tradition" gesetzt ist. Wir müssen daher den
Gebrauch des Wortes, den wir den "rhetorischen" nannten,
als unzulässig ausscheiden.

3. Die Strukturelemente des Traditionsphänomens

Wenn wir uns nunmehr - nach den notwendigen sprachlich-begrifflichen Klärungen - der Analyse des Traditionsphänomens zuwenden, so fragen wir - denn das ist ja die Aufgabe einer solchen Phänomenanalyse - nach dem Übergreifend-Gemeinsamen in all den vielschichtigen und komplexen Erscheinungsweisen unseres Gegenstandes. Wir suchen also nach den Strukturelementen, die immer und überall gegeben sind, wo "Tradition" vorliegt.

Solche Elemente lassen sich leicht aufzeigen: Überall, wo Tradition geschieht, gibt es etwas, das tradiert wird, ein "traditum", einen Gegenstand, der übertragen wird, einen Inhalt der Tradition. - Immer gehört zur Tradition auch ein sozialer Raum, in dem sie erfolgt; er wird gebildet von wenigstens zwei Personen, von denen die eine die übertragende, die andere die übernehmende ist. - Und schließlich gehört zum vollen Phänomen der Vorgang des Tradierens, der Prozeß der Übertragung.¹⁾ Diese drei Strukturelemente sollen nun je für sich betrachtet werden.

a) Der Traditionsinhalt

Wer mitten im Strom einer Tradition steht, von ihr getragen und in seinem Tun und Lassen von ihr bestimmt wird, der ist sich dieser Tatsache meist gar nicht bewußt. Er hält sein Tun und Lassen für "selbstverständlich", für "natürlich", er sieht gar nicht die Tatsache

1) Vgl. Josef Pieper: a.a.O., S.13.

und die Eigenart des Geschehens, dem er selber eingeordnet ist. Dazu muß man vielmehr aus dem fließenden und pulsierenden Leben herauszutreten versuchen; man muß seinen Standort so wählen, daß man das Leben in seiner zeitlichen Erstreckung, in seinem geschichtlichen Ablauf überblickt. Dann zeigt sich, daß gewisse menschliche Verhaltensweisen und die ihnen zugrunde liegenden Meinungen, Ansichten, Erkenntnisse, Urteile und Einstellungen in allem Wechsel relativ konstant bleiben; sie überdauern ihre jeweiligen Träger und wandern mit den einander ablösenden Generationen durch die geschichtliche Zeit.

Nun könnte diese Tatsache des Überdauerns und der Konstanz wirklich die Annahme nahelegen, daß solche durchgehenden Verhaltensweisen eben deshalb die "natürlichen" und "selbstverständlichen" seien, d.h. daß sie aus der Natur des Menschen selbst hervorgehen, wenn sie nicht doch wieder in den verschiedenen Lebenskreisen jeweils verschieden wären. Man braucht nur an die verschiedenen Religionen zu denken, die zwar - jede in ihrem Bereich - von Generation zu Generation die gleichen bleiben, die aber doch in ihrem Gehalt und auch in ihren äußeren Formen sehr stark voneinander abweichen. "Natürlich", d.h. der Natur des Menschen entsprechend, scheinen also nicht die einzelnen Gehalte zu sein, sondern nur die Tatsache, daß es überhaupt solche überdauernden Inhalte gibt. Dieser Befund ist es, der uns das Traditionsphänomen allererst sichtbar macht.

Der Traditionsinhalt, das traditum, ist das Überdauernde, das Bleibende, während die jeweiligen Träger wechseln. Die tradierten Gehalte hinterlassen auf ihrer Wanderung durch die Zeit Spuren, die man wohl als "Traditionslinien" bezeichnet. Manche dieser

Linien kann man bis auf ihren Ursprung zurückverfolgen, andere verlieren sich irgendwo in der Vergangenheit. Durch die schöpferische Tat, etwa der großen Religionsstifter, werden neue Traditionen begründet. Andere Traditionslinien entstanden dadurch, daß bestehende Traditionen sich teilten, z.B. die verschiedenen christlichen Bekenntnisse. - Wie Traditionen sich teilen können, so können sie sich auch vereinigen. So hat Wilhelm Flitner nachgewiesen, daß in unserem heutigen Volksschulgedanken Ideengut aus vier verschiedenen Traditionsquellen zusammengefloßen ist ¹⁾. - All die verschiedenen Traditionslinien, die sich in einer Gemeinschaft zu einer bestimmten Zeit feststellen lassen, bilden zusammen das, was wir die "Gesamttradition" nennen. Eine solche Gesamttradition ist nicht ein Bündel parallel laufender Linien, sondern ein Gebilde aus einer Unzahl von vielfältig verschlungenen Fäden, innerhalb dessen es auch den Traditionsgegensatz gibt, den Kampf verschiedener Traditionen gegeneinander ²⁾.

Wenn man den Traditionsinhalt, an dem das Traditionsphänomen zuerst sichtbar wird, in seiner Eigenart näher charakterisieren will, so kann man in einer vorläufigen Bestimmung sagen, daß das traditum immer ein "geistiger Gehalt" ist. Was heißt das?

Dieser Terminus besagt zunächst negativ, daß es sich bei der Tradition nicht um die Übertragung eines materiellen Objektes handelt ³⁾. Die Vererbung eines

1) Wilhelm Flitner: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Hamburg-Wandbeck 1949.

2) Vgl. Werner Näf: a.a.O., S.188.

3) In diesem Sinne wird das Wort Tradition in der juristischen Terminologie gebraucht.

Bauernhofes oder eines Handwerksbetriebes vom Vater auf den Sohn und den Enkel ist nicht selbst schon "Tradition", wenn auch nicht zu übersehen ist, daß diesem Vorgang eine starke "traditionsbildende Kraft" innewohnt, insofern als der Erbe gefühlsmäßig an den ererbten Besitz gebunden und durch die "Eindeutigkeit in der Verwendbarkeit" ¹⁾ auf einen bestimmten - den väterlichen - Beruf festgelegt wird. Andererseits weist gewiß aber nicht jeder Besitz diese Eindeutigkeit in der Verwendbarkeit auf, und nicht jeder "Traditionsberuf" - etwa der des Beamten oder des Offiziers - ist an einen bestimmten sachlichen Besitz gebunden.

Negativ besagt der Terminus "geistiger Gehalt" weiterhin, daß es sich auch nicht um die Übertragung biologischer Merkmale im Sinne einer biologischen Vererbung handelt. Auch diese ist für die Traditionsbildung häufig genug nicht bedeutungslos; die Vererbung einer besonderen musikalischen Veranlagung etwa ist die Voraussetzung für die Bildung der künstlerischen Tradition in einer Musikerfamilie. Aber eigentlicher Traditionsinhalt ist eine erbliche Veranlagung ebensowenig wie ein erblicher Besitz.

Was besagt "geistiger Gehalt" nun positiv? - Nun, geistige Gehalte sind die Inhalte unserer geistigen Akte, unseres Denkens, Meinens, Vorstellens, Urteilens, Wertens, Stellungnehmens, Wollens, usw., also unsere Gedanken, Meinungen, Urteile, Wertungen, Stellungnahmen, Wünsche, Entschlüsse, die aber nun - worauf schon

1) Siegfried Wendt: Familientradition und Berufswahl, in der Zeitschr.: Arbeit und Beruf, Ausg. A, Berlin 1928, S.572 f.

Vgl. auch: Hermann Mitgau: Berufsvererbung und Berufswechsel im Handwerk, Berlin Spandau 1952.

hingewiesen wurde - als Inhalte von ihren Akten in gewisser Weise ablösbar sind. Ein vollzogenes Urteil etwa besteht in seinem Sinngehalt fort, unabhängig von dem Akt des Urteilens und auch unabhängig davon, ob es richtig oder falsch ist. Es überdauert den Akt des Urteilens als solchen und steht im Prinzip der urteilenden Person als einmal gewonnene Ansicht immer wieder zur Verfügung. Ja, es ist nicht nur vom hervorbringenden Akt, sondern auch von der hervorbringenden Person ablösbar und kann als identisch gemeinter Bedeutungsbestand von anderen Personen übernommen werden. N. H a r t m a n n spricht in diesem Sinne von der "Tradierbarkeit" des geistigen Inhaltes. Er schreibt: "Das 'Wandern' des geistigen Inhalts von Person zu Person ... ist die Grundlage aller lebendigen Tradition..." ¹⁾. Und dabei handelt es sich nicht nur um einzelne Urteile, Vorstellungen, Stellungnahmen, sondern um ganze "Meinungssysteme", Weltanschauungen und religiöse Überzeugungen, um die Gesamtheit solcher geistigen Gehalte überhaupt.

Diesem Befund gegenüber ergibt sich dann die weitere Frage, wie sich denn der Traditionsinhalt im Traditionsprozeß verhält: ob er unverändert bleibt oder ob er sich auf seiner Wanderung durch die Geschichte wandelt. Da stehen sich zwei Ansichten scharf gegenüber. Die erste besagt, daß der Traditionsinhalt sich ändert, und zwar einmal in dem Sinne, daß er sich "anhäuft", "anreichert", "addiert", "akkumuliert", daß also der Bestand an Traditionsgehalten dauernd wächst, und darüber hinaus auch in dem Sinne, daß die einmal in den Prozeß der Tradition eingegangenen Gehalte einer dauernden Korrektur unterworfen und daher in einem

1) Nicolai Hartmann: a.a.O., S.181.

ständigen "infinitesimalen Wandel" (René König) begriffen sind. Als Vertreter dieser Auffassung seien genannt: Wilhelm Windelband, Nicolai Hartmann, Alexander Rüstow, Michael Landmann. Demgegenüber hat Josef Pieper in seiner bereits erwähnten Abhandlung die Auffassung vertreten, daß es zum Wesensbestand der "Überlieferung" ¹⁾ gehöre, daß sich das traditum nicht ändere. "Das entscheidende Bedeutungselement im Begriff der Überlieferung ist", so sagt Pieper, "daß von Anfang an ausschließlich das Empfangene und also ein uranfänglich Empfangenes weitergegeben werde und daß ihm also gerade nicht etwas Neues, eine Bereicherung oder eine Korrektur hinzugefügt wird oder auch nur hinzugefügt werden darf. ... Das traditum im strengen Sinne ... ist nicht etwas, das im Vollzug des Überlieferungsprozesses wächst." ²⁾

Es gibt in der Tat einen Traditionsinhalt, der seinem Ursprung und seiner Natur nach unwandelbar und "unüberholbar" (Monzel) ist: die göttliche Offenbarung. Als eine Äußerung des absoluten Geistes stellt sie etwas Endgültiges dar, das der Möglichkeit einer Korrektur von vornherein entzogen ist. Hier kann es sich im Prozeß der Überlieferung nur um die "Bewahrung" und "Reinerhaltung" des "anvertrauten Gutes" handeln.

Wenn man aber der Begriff der Tradition weiter faßt als den der "Überlieferung" oder gar der "heiligen Überlieferung", wenn man Tradition in Übereinstimmung mit dem Sprachgebrauch schlechthin auffaßt als "das Weitergeben geistiger Gehalte von Generation zu Generation",

1) Pieper unterscheidet nicht zwischen "Tradition" und "Überlieferung", sondern gebraucht beide Begriffe synonym.

2) Josef Pieper: a.a.O., S.19.

dann können nicht nur jene unüberholbaren Äußerungen des absoluten Geistes zum traditum werden, sondern auch alle Erzeugnisse des endlichen, also des menschlichen Geistes. In der Natur dieser geistigen Gehalte aber liegt es, daß sie etwas Vorläufiges, etwas Korrigibles und Überholbares, etwas Wandelbares darstellen. Menschliche Einsichten können weiterentwickelt, modifiziert und korrigiert werden.

Neben dieser ersten - metaphysischen - Wurzel für die Wandelbarkeit des Traditionsinhaltes in der Begrenztheit, in der Endlichkeit des menschlichen Geistes liegt eine zweite - psychologische - in der Individualität der aufnehmenden Person. Das geistige Erbe fällt jeweils auf einen eigenartigen und einmaligen Boden, es wird in einer individuellen Weise aufgenommen, interpretiert und gedeutet, und in dieser individuellen Ausgeformtheit wird es wieder der nächsten Generation dargeboten. So kommt es zu jenem "infinitesimalen Wandel", auf den René König hingewiesen hat ¹⁾.

Zwei extreme Formen dieses Wandels sind besonders zu erwähnen, weil sie an die Grenze des Phänomens herantühren: die **E r s t a r r u n g** und die **A u s - h ö h l u n g** einer Tradition. Sie stellen gewissermaßen Entartungserscheinungen des Traditionsprozesses dar, haben aber ihre Möglichkeitsgrundlage nicht in äußeren Bedingungen, sondern in inneren Wesenzügen des Phänomens selbst. Sie beruhen darauf, daß geistiger Inhalt immer ein Formmoment enthält und nicht losgelöst von seiner Form übertragen werden kann, sondern gerade in seiner Ausgeformtheit etwa als geprägter Begriff, als formulierter sittlicher Grundsatz, als

1) René König: Abhängigkeit und Selbständigkeit in der Familie, in: Abhängigkeit und Selbständigkeit im sozialen Leben, Hrs. L.v.Wiese, Köln u. Opladen 1951, S.233.

Sprichwort, als festes Verhaltensschema, als Brauch, als Institution, von der alten Generation auf die junge übergeht. Je fester die Form ist, desto leichter die tradierende Weitergabe. Daher hat die Form die Tendenz, sich immer mehr zu verfestigen und zu verhärten. Ihr geistiger Inhalt verliert dabei in steigendem Maße die Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen. Wir sprechen in diesem Falle von der **E r s t a r r u n g** einer Tradition. **A u s h ö h l u n g** der Tradition bezeichnet demgegenüber einen noch höheren Grad der Verfestigung des Formelements. Während nämlich der Inhalt in der Erstarrung nur seine Plastizität verliert, geht er bei der Aushöhlung ganz verloren. Hier hat sich die Form ganz vom Inhalt gelöst und sich "absolut" gesetzt. Sie wird tradiert, ohne daß ihr ursprünglicher geistiger Gehalt überhaupt noch erfaßt, ohne daß ihr Sinn verstanden wird. Tradiert wird eine bloße "Traditionshülse". Zuweilen wird dann solchen leer gewordenen Formen im geschichtlichen Prozeß ein neuer Sinn unterlegt, zuweilen werden sie auch als bloßer Ballast eine Weile mitgeschleppt und dann abgestoßen.

b) Der soziale Raum der Tradition

In unserem Sprachgebrauch gibt es eine ganze Anzahl von bildlichen Ausdrücken für das Traditionsphänomen. Wir sprechen etwa von Traditions **l i n i e n**, vom **S t r o m** der Tradition, von der **K e t t e** der Tradition, vom geistigen **E r b e**, vom **H i n e i n - w a c h s e n** in eine Tradition. Mit jedem dieser Bilder wird ein ganz bestimmter Wesenszug am Phänomen erfaßt und herausgehoben. Wenn wir zum Beispiel von der Traditions **l i n i e** sprechen, dann richten wir unser Augenmerk auf das geistige Kontinuum, das da im Ablauf der Geschichte sichtbar wird. Das Bild vom

Traditions s t r o m hebt die Bewegung, den Wandel des Traditionsgehaltes, sein "Im-Flusse-Sein", aber auch die "tragende Kraft" der Tradition hervor. Beiden Bildern - dem der Linie und dem des Stromes - ist gemeinsam, daß sie an der Tradition vor allem den Inhalt, das traditum, sehen.

Ein anderes Strukturelement wird mit einem Bilde erfaßt, das schon H e r d e r gern angewandt hat, mit dem Bilde der K e t t e . Wie deren Glieder, so greifen in der Tradition die Generationen ineinander, und zwar so, daß jedes einzelne Glied stets das vorhergehende und das nachfolgende mit umschließt und dadurch alle vorhergehenden mit allen nachfolgenden verbindet.

Das neue Moment, das in diesem Bilde im Vordergrund steht, ist das soziale. Tradition geschieht in dem sozialen Raum, der gebildet wird durch die Begegnung der alten und der jungen Generation. Die soziale Voraussetzung, die Tradition erst möglich macht, liegt darin, daß die alte Generation nicht in einem bestimmten Augenblick abtritt und im nächsten die neue erscheint, sondern daß die Generationen sich überschneiden, daß sie nicht nur nacheinander, sondern auch miteinander leben. Die Intensität und die Dauer dieses Zusammenlebens sind von entscheidender Bedeutung.

Das Verhältnis der Generationen zueinander ist charakterisiert durch das g e i s t i g e G e - f ä l l e zwischen den Alten und den Jungen. Die alte Generation ist immer Träger einer geistigen Welt, einer Gesamtheit von Erfahrung und Wissen, von Meinungen und Urteilen, von Einstellungen und Haltungen. Die junge Generation wird in diese Sphäre hineingeboren, bzw. sie tritt in einem bestimmten Augenblick mit der Fähigkeit und Bereitschaft, geistige Gehalte aufzufassen, zu verstehen und zu übernehmen, in sie ein.

Und zwar übernimmt die Jugend die vorgefundenen Gehalte zunächst unkritisch-naiv, ohne die Möglichkeit zu selbständiger Auseinandersetzung mit ihnen. Es steht nicht in ihrem Belieben, etwa diese oder jene Sprache zu sprechen, sondern sie übernimmt notwendig die Sprache, die in ihrer Umgebung gesprochen wird. In dieser Tatsache liegt die **U n e n t - f l i e h b a r k e i t** der Tradition begründet.

Mit zunehmender geistiger Selbständigkeit gewinnt die Jugend mehr und mehr die Fähigkeit, sich mit den überkommenen Gehalten auseinanderzusetzen. Sie tut das jederzeit mit einer doppelten Tendenz: "... sie will werden, was die Erwachsenen sind, und sie will zugleich doch auch nicht ganz so werden, wie die Erwachsenen sind" ¹⁾. In dem Maße, in dem das geistige Gefälle sich allmählich ausgleicht, entsteht neben dem Streben nach Angleichung auch eine gewisse Opposition gegen die alte Generation. Dieses doppelgerichtete Grundverhältnis ist zu allen Zeiten aufzuweisen, aber es stellt sich doch in verschiedenen geschichtlichen Situationen unterschiedlich dar: während in Zeiten ruhiger Entwicklung mehr die Übereinstimmung hervortritt, macht sich in Krisenzeiten die Opposition stärker bemerkbar. ²⁾ Das Anders-sein-wollen der Jugend darf aber nicht nur als eine Gefahr für die Kontinuität der Tradition aufgefaßt werden, in ihm liegt zugleich auch die Möglichkeit zu ihrer Weiterentwicklung begründet; jugendliche Opposition ist die stärkste Kraft gegen ihre Erstarrung und Entartung.

1) Nicolai Hartmann: a.a.O., S.268.

2) Wanda Toussaint Butenuth: Abhängigkeit und Selbständigkeit in den Beziehungen der Geschlechter und Generationen, in: Abhängigkeit und Selbständigkeit im sozialen Leben, Hrs. L.v.Wiese, Köln u. Opladen 1951, S.264

Das Generationenverhältnis, das den sozialen Boden für die Bildung von Traditionen darstellt, ist in seiner ursprünglichsten und eindeutigsten Form in der Familie gegeben. Diese ist daher der Raum, in dem Tradition vor allem gedeiht. Aber das Generationenverhältnis ist nicht auf die Familie beschränkt, es macht sich in jeweils abgewandelter Form in allen sozialen Gebilden von überindividueller Dauer geltend: in der Sippe, im Stamm, im Volk, in den Berufsständen, in Vereinen und Verbänden. In all diesen Sozialgebilden gibt es daher auch Tradition. Immer beruht sie darauf, daß die junge Generation eine Zeitlang mit der alten zusammenlebt und von ihr den "Geist" der betreffenden Gemeinschaft übernimmt.

Auf die genauere Eigenart dieses Verhältnisses zwischen alter und junger Generation ist später noch zurückzukommen; für eine erste Annäherung an den Sachverhalt mag das bisher Gesagte genügen.

c) Der Traditionsprozeß

Ein drittes wesentliches Strukturelement des Traditionsphänomens, das sich gesondert herausheben läßt, ist der Traditions p r o z e ß . Was ist über den prozessualen Charakter des Traditionsgeschehens des näheren zu sagen, wie geht die Übertragung geistiger Gehalte von Generation zu Generation vor sich?

Man hat diesen Vorgang der Weitergabe und Übernahme des traditum häufig als ein "E r b e n" bezeichnet. Was damit getroffen wird, ist die Tatsache, daß der geistige Besitz durch die junge

Generation nicht erst hervorgebracht, sondern als ein fertiger von der alten übernommen wird; er ist ihr gleichsam - wie das Erbe - "gratis" gegeben. Aber darin scheint sich die Aussagekraft dieses Bildes auch zu erschöpfen. Die Übertragung eines g e i - s t i g e n Erbes geht eben doch wesentlich anders vor sich als die Weitergabe eines materiellen Besitzes.

Ein anderes Bild ist aus dem organischen Bereich genommen. Man spricht vom "Hineinwachsen" der jungen Generation in den Geist der alten. Auch damit werden wesentliche Züge des Phänomens getroffen: der Prozeß verläuft stetig und kontinuierlich wie das organische Wachsen. Außerdem ist die Tradition wie das Wachstum standortgebunden: sie ist von dem ihr zugehörigen "geistigen Boden" und dem "geistigen Klima" abhängig. Und schließlich ist sie wie das Wachsen ein Formungsprozeß.- Doch auch hier ist der Unterschied größer als die Ähnlichkeit; Tradition ist als geistiger Vorgang etwas anderes als organisches Wachstum.

Wenn man darangeht, den Prozeß der Übertragung geistiger Gehalte von Generation zu Generation genauer zu analysieren, so kann man zunächst das Ü b e r - g e b e n und das Ü b e r n e h m e n auseinanderhalten.

Damit ein geistiger Gehalt von Person zu Person wandern kann, ist Voraussetzung, daß der Übergebende sich "äußert". Der zu tradierende Inhalt muß in irgendeiner Form aus der hervorbringenden Person heraustreten, muß sichtbar, muß offenbar werden. Die Ä u ß e r u n g kann auf mannigfache Weise geschehen. Sie kann bewußt und gewollt erfolgen in der Mitteilung. Sie kann aber auch in dem, was wir Ausdruck nennen, in Mienen, Gesten und Gebahren, im gesamten

Tun und Handeln vor sich gehen. So wird etwa die Einstellung eines Menschen zu seinen Mitmenschen offenbar in der Art und Weise, wie er ihnen begegnet, wie er sie grüßt, mit ihnen spricht, sie behandelt, sie in seine Gedanken und Pläne einbezieht.

Beachtet man an solchen Äußerungen des näheren die Intention des sich Äußernden, so lassen sich drei Formen der Übergabe unterscheiden: einmal kann es sich handeln um ein schlichtes **D a r l e b e n** einer Überzeugung oder Gesinnung, ohne daß der Übergebende dabei die Absicht hätte, überhaupt etwas kundzumachen, geschweige denn zu tradieren. Von dieser Art ist das Traditionsgeschehen sicherlich in den meisten Fällen. All unser Tun und Handeln hat ja nicht nur die Wirkung, die wir beabsichtigen, sondern es wirkt immer auch - selbst wenn wir es gar nicht bedenken und wollen - auf unsere soziale Umgebung, auf unsere Zuschauer. - Das Übergeben kann ferner ein bewußtes **M i t t e i l e n** einer Ansicht oder Einstellung sein, ohne daß es dabei aber dem Mitteilenden auf die Übernahme durch andere Personen wesentlich ankommt. - Und schließlich kann der Übertragende gerade **a u f d i e s e Ü b e r - n a h m e** der eigenen Überzeugung oder Einstellung durch andere **a b z i e l e n**; es kann sich um eine bewußte Maßnahme der Wissensvermittlung oder der Willenslenkung handeln.

Das Übergeben ist aber nur die eine Seite des Prozesses, die andere ist das **Ü b e r n e h m e n**. Wenn es zu einer wirklichen "Übertragung" im eigentlichen Sinne kommen soll, dann muß der Übernehmende die Äußerung zunächst einmal **a u f f a s s e n**, d.h. er muß sie überhaupt wahrnehmen, er muß in irgendeiner Weise Kenntnis von ihr erhalten. Darüber hinaus muß er die Äußerung **v e r s t e h e n**, d.h. er muß ihren inneren Sinn erfassen. Und schließlich

muß er den erfaßten Sinngehalt a n e r k e n n e n , bejahen und sich zu eigen machen. Erst damit, daß der Übernehmende den erfaßten Sinngehalt für sich verbindlich macht, ist der Prozeß der Übertragung vollendet.

Auch die Rezeption kann im einzelnen - ebenso wie die Übergabe - in den mannigfachsten Formen geschehen, bewußt und gewollt, aber auch unbeabsichtigt und ungewollt. So wie das Übergeben ein Mitteilen, ein Lehren, ein Überreden, ein Befehlen, ein Suggestieren, aber auch ein schlichtes Darleben sein kann, so kann das Übernehmen als bewußtes Lernen, als Nachahmung oder Nachfolge geschehen, es kann ein Gehorchen, aber auch ein einfaches Mitvollziehen der vorlebten Gehalte sein. Immer aber kommt es auf die echte innere Aneignung an.

Solches innerliche Sich-zueigen-machen bedeutet dann immer auch geistige Formung. Indem ich mir etwa einen ethischen Grundsatz so aneigne, daß ich ihn in meinem Tun und Lassen verwirkliche, forme ich mich nach diesem sittlichen Prinzip. Oder wenn ein Kind sprechen lernt, formt es sich geistig nach den Auffassungs- und Wertungsnormen der übernommenen Sprache. Der Prozeß der Tradition bedeutet in diesem Sinne für den Übernehmenden g e i s t i g e F o r m u n g , und gerade darin liegt - wie noch näher zu besprechen sein wird - seine pädagogische Bedeutung.

Oder noch einmal anders ausgedrückt: der Vorgang des Übernehmens läuft von außen nach innen, er ist wesentlich ein Prozeß der Verinnerlichung. Ein geistiger Gehalt wird - insofern er eben übernommen und nicht produziert wird - zunächst in seiner Äußerung erfaßt, dann in seinem Sinn verstanden und schließlich innerlich angeeignet.- Das soll nicht heißen, daß diese drei Stufen vom Übernehmenden bewußt durch-

laufen werden müssen; die Übernahme braucht als solche überhaupt nicht bewußt zu werden. Es soll auch nicht gesagt sein, daß das Übernehmen in drei gesonderten Akten des Auffassens, Verstehens und Annehmens erfolgt, sondern es soll nur betont werden, daß die Richtung dieses Aktgeschehens "von außen nach innen" geht.

Daß eine wirkliche Übernahme also nur dort erfolgt, wo ein geistiger Gehalt nicht nur äußerlich bejaht, sondern innerlich als verbindlich erlebt wird, muß deshalb so nachdrücklich hervorgehoben werden, weil - wie wir sahen - auch äußere Formen übernommen und konserviert werden können, ohne daß ihr Sinn überhaupt noch verstanden wird. Oder aber es können Formen beibehalten werden, deren Sinn zwar noch verstanden, deren Gehalt aber nicht mehr als verbindlich erlebt wird, wie das zum Beispiel dort der Fall ist, wo wir von einem bloßen "Traditionschristentum" sprechen. Dann vollzieht man zwar noch die religiösen Formen, versteht auch noch ihren religiösen Sinn, aber der religiöse Gehalt wird nicht mehr als verbindlich erlebt. In solchen Fällen kann von einer echten Tradition nicht mehr gesprochen werden.

Dabei aber bedeutet "Echtheit" hier - das sei ausdrücklich hervorgehoben - etwas anderes als in der Traditionslehre Max Schelers. Auch Scheler unterscheidet eine echte und unechte Tradition. Das Kriterium dafür ist ihm der Gesichtspunkt der Unbewußtheit bzw. der Bewußtheit. Als echt gilt ihm nur diejenige Tradition, die unbewußt verläuft, als echter Traditionsinhalt nur jener, der nicht als tradiert bewußt wird. ¹⁾ Dazu wird man sagen müssen,

1) Max Scheler: Wesen und Formen der Sympathie, Frankfurt a.M. 5.Aufl. 1948, S.38 f.
Vom Genius des Krieges und der Deutsche Krieg, Leipzig 1915, S.286.

daß freilich Tradition zum Teil, vielleicht sogar zum größten Teil, unbewußt erfolgt, daß aber nicht einzusehen ist, mit welchem Recht gerade jene besonders eindeutige, weil bewußt gewollte Form der Tradition, die wir als "Traditionspflege" bezeichnen, als unecht abgewertet werden soll ¹⁾. - Für uns also hat die Unterscheidung einen anderen Sinn. Echt ist eine Tradition nur dann, wenn ein geistiger Gehalt und nicht eine bloße Form übertragen wird, und zwar so, daß der Übernehmende ihn sich nicht nur äußerlich aneignet, sondern ihn in seiner inneren Sinnhaftigkeit erfaßt und für sich verbindlich macht, ihn also in seinem Leben verwirklicht und von ihm wirklich geformt wird.

1) Vgl. auch: Ternus; a.a.O., S.204 u. 214.

4. Die Grundform der Tradition

Bisher wurden die Strukturelemente von T r a d i -
t i o n ü b e r h a u p t aufgezeigt, also "Tra-
dition" i m w e i t e s t e n Sinne bestimmt.

Dieser Begriff deckt eine Fülle von Phänomenen:
er umfaßt alle bewußten und unbewußten, beabsichtig-
ten und unbeabsichtigten, intentionalen und funktio-
nalen Formen gegenseitiger Beeinflussung. Er um-
schließt alle Weisen der Mitteilung und Aneignung,
des Vorlebens und der Nachfolge, der Einflußnahme
und des Geformtwerdens. Denn auf jede Weise, auf die
geistige Gehalte überhaupt von Person zu Person
wandern, können sie auch von der alten Generation auf
die junge übergehen.

Diese Fülle bedarf der Eingrenzung. Wenn wir in
einem eigentlichen Sinne von Tradition reden, meinen
wir ja auch im täglichen Sprachgebrauch schon nicht
diesen ganzen Bereich, sondern einen spezifischen
Ausschnitt daraus. In welche Richtung diese Spezi-
fizierung geht, wird deutlich, wenn wir etwa von
"Tradition und Erziehung" sprechen. Hier wird also
die Erziehung, die doch auch zu jenem weitesten Be-
reich von Tradition gehört, der T r a d i t i o n
i n e i n e m e n g e r e n Sinne gegenüber-
gestellt. Tradition meint hier die f u n k t i o -
n a l e n Einflüsse von der älteren Generation her
im Unterschied zu den geplanten und beabsichtigten
Übertragungsformen. Damit ist also ein Bereich von
Übertragungsphänomenen ausgegrenzt, in dem die Tra-
dition eigentlich zu Hause ist, der funktionale,
dem die allermeisten Übertragungsvorgänge von einem
Geschlecht zum andern angehören.

Aber auch dieser so eingegrenzte Bereich ist noch unendlich weit. Die Mannigfaltigkeit funktionaler Übertragungsphänomene ist groß. Da gibt es funktionale Formen der Assimilation, der Anpassung, der Nachahmung, der Ansteckung, der Suggestion u.s.f. Gegenüber dieser Mannigfaltigkeit erhebt sich nun erneut die Frage, ob es möglich ist, innerhalb des Umkreises der funktionalen Übertragungsweisen sozusagen ein U r p h ä n o m e n aufzuzeigen, das dann T r a d i t i o n im engsten Sinne bedeuten würde. Im folgenden soll der Versuch gemacht werden, eine solche Grundform aufzuweisen.

Dasjenige Moment, das die Tradition im weitesten Sinne aus der Gesamtheit geistiger Übertragungsphänomene überhaupt spezifisch heraushebt, ist ihre Gebundenheit an das Generationenverhältnis; denn weder von ihrem Inhalt noch von ihrem Prozeßcharakter her läßt sich "Tradition" zunächst von "geistiger Übertragung schlechthin" unterscheiden. Das unterscheidende Merkmal liegt darin, daß es sich um eine Übertragung "von Geschlecht zu Geschlecht" handelt. Das soziale Strukturelement, das Generationenverhältnis, stellt also den differenzierenden und wesensbestimmenden Zug des Traditionsphänomens überhaupt dar.

Wenn es nun gelänge, eine Form funktionaler Übertragung aufzuzeigen, die dem Generationenverhältnis in besonderer Weise entspricht, ihm spezifisch zugeordnet ist, aus seiner Eigenart und Eigentümlichkeit gleichsam hervorgeht, sozusagen eine Funktion dieses Verhältnisses darstellt, dann hätten wir in einer solchen Übertragungsweise die U r f o r m v o n T r a d i t i o n vor uns.

Damit ist die Richtung für den Fortgang der Analyse angedeutet: zunächst muß das Generationenver-

hältnis genauer untersucht und in seinen wesentlichen Zügen bestimmt werden. Es muß vor allem gefragt werden, welche Art mitmenschlicher Beziehungen zwischen den Generationen vorherrschend ist. Dann ist zu fragen, ob es eine Form funktionaler Übertragung gibt, die diesem Verhältnis in besonderer Weise entspricht.

Um die das Generationenverhältnis charakterisierenden Züge sichtbar zu machen, sucht man es zweckmäßigerweise dort auf, wo es in seiner ursprünglichen Form gegeben ist, nämlich in der Familie als dem gerade auf der Generationsfolge beruhenden Sozialgebilde. - Blickt man auf die zwischenmenschlichen Beziehungen, die innerhalb der Familie realisiert werden, so zeigt sich eine Fülle von sehr unterschiedlichen, zum Teil sogar gegensätzlichen Tendenzen. Da gibt es viele verschiedenartige Kräfte des Zueinander und des Auseinander. Die einzelnen Familienglieder können in Liebe miteinander verbunden sein, sie können sich aber auch in mehr oder weniger großer Distanz oder gar Rivalität gegenüberstehen. - All diese heterogenen sozialen Beziehungen aber - und das ist das Entscheidende - ruhen auf und sind durchzogen von einer durchgehenden, alle Glieder umfassenden Verbundenheit, die erlebt wird als ein Gefühl der Zusammengehörigkeit. Nur solange dieses einigende Band stärker ist als die auseinanderstrebenden Tendenzen, kann von "Familie" überhaupt sinnvoll die Rede sein. -

Wenn man dieses verbindende Moment näher zu fassen sucht, so ergibt sich zunächst, daß in diesem Band, das die Familienmitglieder umschließt und zusammenhält, sehr unterschiedliches "Material" verwoben ist. Da sind einmal die rein *n a t u r -*
h a f t e n B i n d u n g e n, die zwischen den

Eltern, zwischen Eltern und Kindern und unter den Kindern bestehen; sie beruhen auf natürlichen, d.h. biologischen Triebkräften, dem Geschlechtstrieb, dem Pflgetrieb, dem Schutztrieb, dem Gesellungs-
trieb ¹⁾. Da sind ferner rein z w e c k h a f t e
B i n d u n g e n: die einzelnen Glieder sind auf-
einander angewiesen, voneinander abhängig, sie bil-
den eine Interessengemeinschaft, eine Besitz-,
Erwerbs- und Konsumgemeinschaft. - Neben diesen
mehr äußeren Bindungen aber gibt es eine gerade für
die Familie bedeutsame Form der sozialen Verbunden-
heit, die mehr von innerer, seelisch-geistiger Art
ist. Gemeint ist jene Verbundenheit, die in der So-
ziologie allgemein als "Gemeinschaft" bezeichnet
wird. Diese Art mitmenschlicher Verbindung ist für
die Familie so sehr kennzeichnend, daß sie über-
einstimmend den sozialen "Gemeinschaften" zugeordnet
wird. Daher erscheint es notwendig, das Gemeinschafts-
verhältnis näher zu charakterisieren.

Gemeinschaft ist "die engste Form sozialer Ver-
bundenheit überhaupt" ²⁾. Ihre Eigenart besteht
darin, daß die Grenze zwischen dem "Du" und dem
"Ich" in einem bestimmten Sinne aufgehoben erscheint
oder doch sehr weit in den Kern der Person hinein-
verlegt ist. N i c o l a i H a r t m a n n kenn-
zeichnet diesen Sachverhalt als ein "Transzendieren
der Ichsphäre" ³⁾. A l f r e d V i e r k a n d t
nennt ihn eine "Ausweitung des Ich" und fährt dann

1) Vgl. Adolf Busemann: Pädagogische Milieukunde,
I. Einführung in die Allgemeine Milieukunde und
in die pädagogische Milieutypologie, Halle a.d.
Saale 1927, S.86.

2) Alfred Vierkandt: Gesellschaftslehre, Stuttgart
2.Aufl. 1928, S.209.

3) N.Hartmann: Ethik, Berlin/Leipzig 1926, S.414.

fort: "Soweit dieser Tatbestand auftritt und nur soweit er auftritt, haben wir es mit einem Gemeinschaftsverhältnis zu tun" ¹⁾. Gerda Walther spricht von einem "intentionalen Hineinnehmen des anderen in das Selbst" ²⁾, und Peter Wust nennt ihn ein Öffnen des eigenen Selbst, um dem andern Raum zu gewähren ³⁾. Mit all diesen Wendungen wird das Moment umschrieben, das für das Gemeinschaftsverhältnis konstitutiv ist: Gemeinschaft ist eine seelische Verbundenheit, bei der die Scheidewand zwischen dem "Du" und dem "Ich" in einer eigentümlichen Weise durchbrochen ist. Die innerpersönlichen Sphären haben sich zum "Wir" vereinigt. Dadurch gewinnt Gemeinschaft den Charakter der Innerlichkeit, der Intimität.

Die Eigenart des Gemeinschaftsverhältnisses tritt noch deutlicher zutage, wenn es anderen sozialen Bezugsformen gegenübergestellt wird. Gesellschaft etwa bedeutet in diesem Zusammenhang eine Art sozialer Verbundenheit, die gerade außerhalb des innerpersönlichen Bereiches bleibt. Ein gesellschaftliches Vertragsverhältnis kann ich mit jemandem eingehen, ohne ihm innerlich näherzutreten. Die Grenze zwischen dem "Ich" und dem "Du" kann davon völlig unberührt bleiben. - Während Gemeinschaft ein Zurücknehmen oder gar ein Öffnen der Ichgrenze bedeutet, wird im Kampfeverhältnis die Scheidewand zwischen dem "Du" und dem "Ich" gerade aufgerichtet und verhärtet. Am deutlichsten ist das bei der persönlichen Feind-

1) Alfred Vierkandt: a.a.O.

2) Gerda Walther: Zur Ontologie der sozialen Gemeinschaften, in: Husserl-Jahrbuch VI, Halle/S. 1923, S.41

3) Vgl. Peter Wust: a.a.O., S.64.

schaft, die immer auch ein Sich-verschließen darstellt.- Weiterhin ist Gemeinschaft deutlich zu unterscheiden von allen triebhaften, rein vitalen Bindungen, wie sie auch unter Tieren bestehen. Auch die Tiermutter "hängt" an ihrem Jungen, pflegt es, ja, verteidigt es sogar. Aber das ist kein inneres Anteilnehmen. Das Tier bleibt eingeschlossen in seine Individualität; es hat keine Mitwelt, sondern nur eine Umwelt. Es kann die eigenen Grenzen nicht überspringen, kann nicht "wir" sagen. Das Transzendieren der Ichsphäre ist ein geistiges Phänomen. Daher ist Gemeinschaft nur unter geistigen Individuen, unter Personen möglich. Damit soll nicht geleugnet werden, daß die rein vitalen, blutmäßigen Bindungen eine besonders günstige Voraussetzung für das Zustandekommen von Gemeinschaft sind. Diese selbst aber ist von anderer Art. In ihr wird die Grenze, die der Geist dem Ich setzt, durch den Geist überwunden.

Damit Gemeinschaft im vollen Sinne konstituiert ist, muß das Sich-öffnen für den andern, das Hineinnehmen des anderen in die innerpersönliche Sphäre ein wechselseitiges sein, ein Sich-öffnen füreinander. Dieses Öffnen schließt immer ein Ja-sagen zueinander mit ein. Gemeinschaft ist immer auch gegenseitige Bejahung. Ein gesellschaftliches Rechtsverhältnis kann ich auch mit jemandem eingehen, den ich innerlich ablehne, Gemeinschaft aber kann ich mit ihm nur haben, wenn und soweit ich ihn innerlich anerkenne, innerlich bejahe.

Im Gemeinschaftsverhältnis stehen sich also die Menschen in einer ganz besonderen Art und Weise gegenüber. Sie sind einander zugewandt, füreinander geöffnet. Sie anerkennen und bejahen sich gegenseitig.

Das schließt eine positive Gesinnung füreinander, ein gegenseitiges Wohlwollen ein. Gemeinschaft erzeugt daher eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens. Das Gemeinschaftsverhältnis wird als ein positiver Wert erlebt. Alle Störungen dieses Verhältnisses werden als Minderung des persönlichen Seins empfunden und daher nach Möglichkeit vermieden.

Für unseren Zusammenhang ist es noch wichtig, darauf hinzuweisen, daß "persönliche Verbundenheit" nicht notwendig "bewußt erlebte Verbundenheit" ist. Gerda Walther unterscheidet unter diesem Gesichtspunkt drei Formen der "Einigung": die "aktuelle Einigung", die "habituelle Einigung" und das "bloße Zusammenwachsen". "Aktuelle Einigung" ist - wie der Name sagt - die aktuell vollzogene und erlebte Einigung mit dem oder den anderen. Die "habituelle Einigung" entsteht aus der aktuellen dadurch, daß das aktuelle Erlebnis aufhört, ohne daß das "Einigungsgewebe" zerrissen wird. Die andere Person bleibt gleichsam im Selbst aufgehoben, wird nicht aus ihm entlassen oder gar verstoßen. Das "bloße Zusammenwachsen" wiederum unterscheidet sich von der habituellen Einigung dadurch, daß die Bindung sich nicht auf ein aktuelles Einigungserlebnis zurückführen läßt, sondern sich gleichsam "hinter dem Rücken" des bewußten Ich vollzieht. Solcher Art ist wohl meistens die Verbundenheit von Kindern mit ihren Eltern. Zum Bewußtsein kommt dieses Band erst dann, wenn es gefährdet ist, etwa bei der Trennung, beim Abschied. Aber die Zusammengehörigkeit wird in diesem Falle nicht erlebt als etwas jetzt erst Entstehendes, sondern als etwas schon Dagewesenes ¹⁾.

1) Gerda Walther: a.a.O., S.34 ff.

Nun müssen wir aber, um das Generationenverhältnis in seiner ursprünglichsten Form in der Familie wirklich voll in den Blick zu bekommen, den Gedanken der Gemeinschaftsverbundenheit zwischen den Familiengliedern noch durch einen anderen Gesichtspunkt ergänzen. Denn Gemeinschaftsbindungen bestehen innerhalb der Familie ja nicht nur zwischen den Angehörigen der verschiedenen Generationen, also nicht nur zwischen Eltern und Kindern, sondern auch innerhalb der Generationen selbst, also zwischen den Eltern untereinander und zwischen den Kindern ebenso. Es muß also weiter nach dem spezifizierenden und differenzierenden Merkmal d e r Gemeinschaftsverbundenheit gefragt werden, die zwischen den Angehörigen der jungen und der alten Generation obwaltet. - Dieses Merkmal liegt - wie bereits angedeutet - in dem geistigen Gefälle, das aus dem u n t e r s c h i e d l i c h e n g e i s t i g e n N i v e a u der Generationen resultiert und das vor allem auf drei Momenten beruht: auf dem unterschiedlichen Reifegrad, auf der unterschiedlichen Erfahrung und auf der unterschiedlichen Teilhabe an den kulturellen Gütern. Unter jedem dieser Gesichtspunkte ist die alte Generation die überlegene, die besitzende, die tragende. Die junge Generation dagegen ist die suchende, die fragende, die aufnahmebereite. Gerade diese Tatsache ist es, die den Gemeinschaftsbeziehungen zwischen Jung und Alt ihre besondere Färbung verleiht. "Gemeinschaftsbindung" und "geistiges Gefälle" sind die beiden Momente, die erst zusammen das Generationenverhältnis wirklich hinreichend charakterisieren.

Von hier aus kann nunmehr gefragt werden - darauf sollten diese Erörterungen ja hinauslaufen - nach dem Übertragungsphänomen, das dem so gekennzeichneten Verhältnis der Generationen in der Familie als ihrem natürlichen Ort in besonderer Weise entspricht.

Um vor dieses Phänomen hinzuführen, vergegenwärtigen wir uns zuvor noch einmal Wesen und Eigenart gemeinschaftlichen Lebens und Erlebens. Wir gehen dazu von einem konkreten kontrastierenden Gegenbeispiel aus und nehmen an, daß zwei einander fremde Menschen irgendwo im gleichen Raume die gleiche Musik hören. Beide haben die gleichen akustischen Eindrücke, aber jeder hat sie ganz unabhängig vom andern für sich. Der eine mag die Musik als schön empfinden und begeistert sein, der andere sie als häßlich ablehnen. Beide sind also in verschiedener Weise auf dieselben akustischen Gegebenheiten gerichtet. In diesem Falle kann es niemals zu einem "gemeinsamen Musikerlebnis" kommen, weil die gegensätzlichen Intentionen sich ausschließen. Jeder hat sein individuelles, und zwar andersartiges Erlebnis. - Aber selbst wenn beide die Musik als schön empfänden, also ein qualitativ gleiches Erlebnis hätten, wäre dieses "Gleicherleben" darum noch kein Gemeinschaftserlebnis, solange beide ohne echte Kommunikation jeder allein "für sich" bleiben. So können etwa Konzertbesucher qualitativ gleiche Erlebnisse haben und um dieses "Gleicherleben" auch wissen, ohne daß es zu einem Gemeinschaftserlebnis kommt. "Gleicherleben" ist nicht schon "gemeinschaftliches Erleben", sondern lediglich die Voraussetzung dafür. Zum echten Gemeinschaftserlebnis muß noch etwas hinzukommen: die innere Verbundenheit, der innere Kontakt, das Überspringen der Grenzen. Erst wenn beide Hörer in ihrem Erleben miteinander verbunden sind, wenn sie *m i t e i n a n d e r* erleben, wenn sie nicht als "Ich" und "Du", sondern als "Wir" hören, haben sie ein "gemeinsames" Musikerlebnis. Das Moment, das ein Gemeinschaftserlebnis erst konstituiert, ist also diese innere Verbundenheit.

Das darf nun nicht so verstanden werden, als ob das innere Verbundensein zeitlich vorausgehen müßte. Es kann durchaus so sein, daß der innere Zusammenschluß erst im Erleben von Gemeinsamkeiten erfolgt. Gemeinschaft kann sich an gemeinsamen Erlebnissen "entzündend". Andererseits aber weckt die als Beglückung, als Bereicherung, als Sinnerfüllung erfahrene Gemeinschaft immer die Tendenz, die Einigung "auszuleben", zu erweisen, zu vertiefen, zu entfalten und zu erhalten" ¹⁾. "... die bejahte Verbundenheit ist besonders auf Hervorkehrung und Betonung, ja geradezu auf Ausbildung und Neubildung von Gemeinsamkeiten angelegt" ²⁾. Erlebte Gemeinschaft ruft natürlicherweise die Bereitschaft wach, so zu handeln, zu urteilen, zu reagieren wie die anderen Gemeinschaftsglieder.

Nach diesen Erörterungen kann nunmehr das gesuchte Übertragungsphänomen aufgezeigt werden, und zwar zunächst wiederum von unserem - nun etwas veränderten - Beispiel her, indem wir annehmen, daß nicht zwei fremde Menschen, sondern Vater und Sohn Musik hören und daß der Vater sie häßlich findet, sie ablehnt und das auch in seinem Verhalten irgendwie zum Ausdruck bringt. Indem nun der Junge, der selbst noch gar nicht die Voraussetzungen zu einem eigenen Urteil über die Musik besitzt, die Reaktion seines Vaters wahrnimmt und ihren ablehnenden Sinn erfaßt, wird auch ihm die Musik "abscheulich". Dabei ist er der Ansicht, daß das wirklich sein eigenes, an der Sache gewonnenes Urteil sei; in Wahrheit aber vollzieht er ganz naiv und unkritisch das Urteil seines Vaters mit. - Das

1) Gerda Walther: a.a.O., S.67.

2) Josef Pieper: Grundformen sozialer Spielregeln, Frankfurt a.M. 3.Aufl. 1955, S.48.

ist ein Übertragungsvorgang, den wir " M i t - v o l l z u g " nennen wollen. Er ist gleichsam die Verlängerung des Gemeinschaftsverhältnisses, der Gemeinschaftsverbundenheit, der Zusammengehörigkeit bis in die Akte und Vollzüge hinein.

In einem Schema könnte man die am Akt des Mitvollzuges unterscheidbaren Momente vielleicht in folgender Weise darstellen ¹⁾:



Die Ellipse bedeutet das Gemeinschaftsverhältnis.

A = Übergebender

B = Übernehmender

G = Gegenstand

A G = die "dargelebte" Intention des A auf den Gegenstand G

1. = Wahrnehmung der Äußerung durch B

2. = Verstehen des Sinnes

3. = das Sich-einigen des B mit der Intention des A

4. = das Selbstvollziehen dieser Intention durch B

Es braucht wohl nicht eigens betont zu werden, daß die am Mitvollzug unterschiedenen Momente im erlebten Bewußtsein nicht gesondert auftreten. Der Mitvollzug wird als Einheit erlebt. Aber es ist dabei charakteristisch, daß das "Mit" des Vollzuges im Bewußtsein nicht gegeben ist. ²⁾ Das einführende

1) in Anlehnung an Gerda Walther: a.a.O., S.86.

2) Vgl. Max Schäfer: Wesen und Formen, S.38 f. und Kurt Haase: Das Wesen des Vorbildes und seine Bedeutung für die Erziehung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg.1927, S.251.

Verstehen und die Einigung vollziehen sich "hinter dem Rücken" des bewußten Ich. Der hellwache Blick des Bewußtseins ist ganz auf die Sache gerichtet. Dadurch erhalten die übernommenen Urteile und Haltungen im Bewußtsein des Übernehmenden für ihn selber den Gehalt der Sachlichkeit, der Natürlichkeit, der Selbstverständlichkeit. Sie werden so erlebt, als wenn sie an der Sache selbst gewonnen wären, als wenn sie auf eigener Einsicht beruhten, und gerade darin liegt ihre bindende Kraft ¹⁾.

Der Mitvollzug ist eine vorkritische, naive Verhaltensweise. Mitvollzogene Urteile werden als selbstverständlich erlebt, sie werden gar nicht in Frage gestellt. Das Fehlen der eigenen Einsicht kommt gar nicht zum Bewußtsein. Damit hängt zusammen, daß diese Übertragungsweise besonders dort eine Rolle spielt, wo die kritischen Funktionen eben noch gar nicht oder wenig entwickelt sind: beim Primitiven und beim Kind ²⁾. Dem widerspricht nicht, daß auch der reife, an kritisches Denken gewöhnte Mensch sich weithin noch naiv verhalten kann. Denn solches Handeln hat immer seinen guten Sinn in der Gemeinschaftssituation ³⁾ und nur in ihr. Es geschieht in einer Atmosphäre gegenseitigen Wohlwollens und Vertrauens. Es steht zwischen einem wahllosen Übernehmen aller überhaupt dargebotenen Überzeugungen und Haltungen und einem kritischen Verhalten im engeren Sinne. Der Mitvollziehende macht sich die in seiner Gemeinschaft gültigen Grundsätze zu eigen. Ohne solch selbstverständliche Übernahme

1) Vgl. Scheler: a.a.O. und
R.König: a.a.O., S.234.

2) Vgl. Haase: a.a.O.

3) Vgl. Wilhelm Pöhl: Die Suggestion, München 1951,
S.26 f.

im Miturteilen, Mittun, Mitglauben, kurz im Mitleben, wäre Gemeinschaft gar nicht möglich, und in diesem Sinne weisen namhafte Soziologen (z.B. Max Weber, Alfred Vierkandt, René König) darauf hin, daß die Masse alles menschlichen Handelns auf naiv übernommenen Meinungssystemen beruht. -

Die Zeit solch naiver Übernahme ist vor allem die Kindheit. Das Kind kann noch nicht die Grundlagen seines eigenen Lebens kritisch prüfen. Es ist angewiesen auf Grundsätze, die in seinem Lebensbereich, in seiner Lebensgemeinschaft schlechthin gültig sind. Dadurch aber, daß es die Gedanken der Eltern mitdenkt, ihre Urteile miturteilt, ihre Wertungen mitwertet, ihre Entscheidungen mitentscheidet, formt es sich allmählich nach dem Bilde der Eltern. Denn die "mitvollzogenen" Gedanken, Urteile, Wertungen und Entscheidungen sinken nicht ins Nichts zurück, sondern gehen ein in das Selbst des Kindes, durchdringen und durchtränken es immer mehr und bilden so die Grundlage, den "seelischen Boden" für spätere Erlebnisse. Auf diese Weise bildet sich in den Jungen allmählich der gleiche "Erlebnisgrund" (Gerda Walther) wie in den Alten, und daraus wiederum entspringt ein gleicher Stil des Handelns und Urteilens, des Lebens und Erlebens. Dieser Vorgang des inneren Ähnlichwerdens durch Mitvollzug soll hier als "seelische Angleichung" bezeichnet werden ¹⁾, womit gerade auch schon darauf hingewiesen werden soll, daß es sich nicht nur um eine äußere Verähnlichung handelt, um eine Ähnlichkeit im äußeren

1) Im Anschluß an Kurt Haase: a.a.O., S.251. Während aber bei Haase die beiden Begriffe "Angleichung" und "Assimilation" synonym gebraucht werden, wird hier weiterhin in der Anwendung der beiden Bezeichnungen ein Unterschied gemacht. Vgl. Kap. 5.

Tun und Lassen, sondern um die Formung jener seelischen Schichten, aus denen das äußere Verhalten erst hervorgeht.

Die so verstandene "seelische Angleichung" der jungen Generation an die alte stellt den phänomenalen Kern des Traditionsgeschehens dar, die ursprüngliche Weise, auf welche das "geistige Erbe" von Geschlecht zu Geschlecht wandert. In diesem Übertragungsphänomen haben wir also die gesuchte Urform der Tradition vor uns. Tradition im engsten und prägnantesten Sinne ist also die seelische Angleichung der jungen Generation an die alte, die darauf beruht, daß die Jungen aufgrund der Gemeinschaftsverbundenheit mit den Alten deren Urteile, Wertungen und Stellungnahmen mitvollziehen, ohne daß sie sich der Übernahme als solcher bewußt werden ¹⁾.

Tradition in diesem Sinne ist aber nicht auf die Familie beschränkt, wo wir sie soweit zunächst aufgewiesen haben. Sie vollzieht sich vielmehr überall dort, wo junge und alte Generation in Gemeinschaft miteinander leben, etwa in Berufsständen oder in religiösen Gemeinschaften. Immer beruht sie darauf, daß die alten und die jungen Mitglieder eine Zeitlang miteinander leben, bis sich im Mitvollzug des Lebens die jungen den alten angeformt haben. Durch

1) Vgl. Max Scheler: a.a.O. und Kurt Haase: a.a.O.

den bloßen Eintritt in eine Gemeinschaft wird der Neuling noch kein Vollmitglied, der 'Fuchs' noch kein Corpsstudent und der Novize noch kein Ordensmann. Das eigentliche Hineinwachsen erfolgt immer erst im Zusammenleben der Alten mit den Jungen. Nur dadurch kommt eine l e b e n d i g e T r a d i - t i o n zustande.

Und zwar ist die formende Kraft einer Gemeinschaft abhängig von der Intensität und der Dauer des Zusammenlebens und von dem Umfang der gemeinsamen An- gelegenheiten. Die tiefste und umfassendste Formung geht daher von den sog. L e b e n s g e m e i n - s c h a f t e n ¹⁾ aus, also von jenen Sozialge- bilden, die dadurch gekennzeichnet sind, daß die Gemeinsamkeiten sich auf alle Lebensbereiche er- strecken und daß das Miteinanderleben die Form des täglichen Umgangs hat. Lebensgemeinschaft ist in diesem Sinne totale Gemeinschaft; man wohnt und arbeitet, ißt und feiert miteinander; das Zusammen- sein ist die Regel, die Abwesenheit die Ausnahme. Diese Lebensgemeinschaften nennt Haase deshalb ge- radezu das "soziologische Feld" der seelischen An- gleichung ²⁾. Ihnen allen wohnt eine starke tradi- tionsbildende Kraft inne.

Aber dabei gibt es doch nach Art und Verlauf des Traditionsprozesses noch erhebliche formale Unter-

1) Der Begriff der Lebensgemeinschaft wird in der Literatur in sehr unterschiedlichem Sinne ge- braucht. Vgl. Max Scheler: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, Bern 4.Aufl. 1954, S.536 f. - Emil Guillaume: Überwindung der Masse, Köln u. Opladen 1954. Hier ist der Begriff in dem Sinne genommen, den er bei Alfred Vierkandt hat; vgl. Gesellschafts- lehre, S.220; Kleine Gesellschaftslehre, Stutt- gart 1939, S.13 ff.

2) Kurt Haase: a.a.O.

schiede, die in der Eigenart der einzelnen Sozialgebilde begründet sind. - Wenn etwa ein junger Mensch in eine religiöse Ordensgemeinschaft eintritt, dann ist sein religiöses Leben immer schon in einer bestimmten Weise geformt. Im Orden wird es nach der einen oder anderen Seite hin vertieft. Tradition geschieht also hier als eine **D u r c h - f o r m u n g**. - Anders ist es, wenn ein junger Mensch in eine Familie einheiratet, in der in einzelnen Dingen andere Grundsätze herrschen als in der elterlichen. Hier geschieht die Angleichung als **U m - f o r m u n g**. Eine solche gelingt natürlich schwerer als eine Durchformung. - Beide Prozesse sind aber dadurch erschwert, daß sie in einem verhältnismäßig späten Lebensalter einsetzen; die Formbarkeit, die Plastizität ist nicht mehr die gleiche wie in der Zeit der Kindheit; der junge Mensch hat schon seine eigene Form gewonnen; außerdem ist seine Kritikfähigkeit bereits viel stärker entwickelt; er lebt in diesem Alter nicht mehr so naiv das Leben der Gemeinschaft mit. Daher gelingt die Angleichung an deren Geist in solchen Fällen oft nur unvollständig.

Die am stärksten prägende Tradition vollzieht sich darum doch immer in der Familie; denn hier bedeutet sie **E r s t f o r m u n g**. Die frühe Kindheit ist die Zeit der größten "Bildsamkeit"; das Kind lebt noch unkritisch und naiv; das Gemeinschaftsverhältnis zwischen Eltern und Kindern ist das denkbar tiefste, und die Familie als Lebensgemeinschaft ist die denkbar umfassendste. - Ein sehr anschauliches Beispiel für dieses Hineinwachsen in die Überzeugungen der Familie gibt W.H. Riehl, wenn er einmal schreibt: "Fragt mich einer: warum bist du

Protestant, so kann ich (wie mir dünkt ohne Vorwurf der Oberflächlichkeit) nur antworten: weil mein Vater Protestant war. Ich bin es mit Überzeugung; aber ich würde zu d i e s e r Überzeugung niemals gekommen sein, wenn ich nicht in protestantischen Anschauungen und Ideen aufgewachsen, wenn meine Familie nicht protestantisch gewesen wäre..." 1)

1) W.H. Riehl: Naturgeschichte des Volkes,
3.Bd.: Die Familie, Stuttgart 1861, S.146.

5. Abgrenzungen gegen benachbarte Phänomene und verwandte Lehren

Das Phänomen der "seelischen Angleichung" ist nicht auf das Zusammenleben der Generationen beschränkt. Es findet sich überall dort, wo Menschen in Gemeinschaft miteinander leben. Aber es ist bisher noch nicht mit genügender Schärfe beschrieben worden. Daher wird es oft mit anderen Übertragungsvorgängen verwechselt und auch begrifflich nicht von ihnen getrennt. Eine Abgrenzung erscheint besonders notwendig gegenüber Begriffen wie "Assimilation" und "Anpassung" und Phänomenen wie Nachahmung, Vorbildnachfolge, Gefühlsansteckung und Suggestion.

Von "A s s i m i l a t i o n" ist in soziologischen Zusammenhängen die Rede etwa mit Bezug auf nationale Minderheiten, Auswanderer und Flüchtlinge: man versteht darunter dann das Aufgehen von Einzelpersonen oder kleinen Gruppen mit kultureller Eigenart in größeren sozialen Einheiten mit andersartiger Kultur. In der Regel erweist sich dabei das größere Sozialgebilde als das stärkere. Die kleinere Gruppe oder der Einzelne wird von ihm "absorbiert" und gibt als der schwächere Teil seine Eigenart allmählich auf. "Assimilation" kann aber auch ein wechselseitiger Beeinflussungsvorgang sein. Das ist besonders dann der Fall, wenn beide Gruppen gleich stark sind. So definieren R.E. Park und E. Burgess: "Assimilation ist ein Prozeß gegenseitiger Durchdringung und Vermischung, in dem Personen und Gruppen die Erinnerungen, Gefühle und Haltungen anderer Personen und Gruppen annehmen und dadurch, daß sie ihre Erfahrungen

und Geschichte teilen, mit ihnen zu einem gemeinsamen Kulturleben vereinigt werden." ¹⁾ Assimilation bedeutet also ein Ähnlichmachen bzw. ein Ähnlichwerden, das durch einseitige oder wechselseitige Beeinflussung zustande kommt. Und zwar handelt es sich dabei um "wachstümliche Vorgänge" (M.H. Boehm), um Vorgänge also, die in kleinsten Schritten erfolgen und sich deshalb über eine längere Zeit erstrecken. Die Art und Weise, in der die Einflußnahme erfolgt, ist dabei gleichgültig. Assimilation stellt die Gesamtwirkung aller verähnlichenden Kräfte dar. Da sie zum Teil gesteuert werden kann, gibt es auch eine "Assimilationspolitik".

Das Verhältnis von "Assimilation" und "seelischer Angleichung" ist so zu sehen, daß "Assimilation" **a l l e** verähnlichenden Wirkungen zusammenfaßt, während "seelische Angleichung" **e i n e g a n z b e s t i m m t e** Form des Ähnlichwerdens bezeichnet. Assimilation ist der weitere, seelische Angleichung der engere Begriff. Seelische Angleichung trägt als Teilmoment zur Assimilation bei.

Von seelischer Angleichung ist weiterhin der Vorgang der **A n p a s s u n g** zu unterscheiden. Dieser Begriff spielt in der heutigen Soziologie eine bedeutende Rolle, aber er wird nur selten in seinem ursprünglichen Sinn gebraucht. Während "seelische Angleichung" einen Formungsprozeß bezeichnet, der zuletzt das **S e i n** des Menschen betrifft, bezieht sich "Anpassung" vordergründiger auf das **V e r h a l t e n** ²⁾. Angleichung ist ein interpersonaler Vorgang:

1) R.E.Park u. E.Burgess: Introduction to the Science of Sociology, zitiert nach: Leopold von Wiese: System der Allgemeinen Soziologie, München u. Leipzig 2.Aufl. 1933, S.276.

2) Vgl. die von Karl Mannheim gegebene Definition: "Anpassung bedeutet, daß ein Organismus sein innerliches und äußeres Verhalten auf die Bedingungen seiner Umwelt einstellt." a.a.O., S.213.

Menschen gleichen sich aneinander an, anpassen dagegen muß man sein Verhalten an eine Situation, ganz abgesehen davon, ob man in dieser Situation andere Menschen antrifft oder nicht. Auch der einsame Robinson paßte sein Verhalten seiner Lage an. Und wenn ich etwa sage: "Ich passe mein Verhalten meinem Partner an", so heißt das also nicht: "Ich verhalte mich so wie mein Partner", sondern nur: "Ich stelle die Eigenart meines Partners bei meiner Beurteilung der Situation in Rechnung". - Dieser Unterschied zwischen Anpassung und Angleichung wird auch daraus deutlich, daß man sinnvoll von "Fehlanpassungen" reden kann - etwa infolge einer falschen Beurteilung der Lage oder durch Nichtbewältigen einer Situation -, daß aber die Wortbildung "Fehlangleichung" sinnlos ist.

Freilich stehen nun aber doch Anpassung und Angleichung nicht völlig beziehungslos nebeneinander, wie denn eben zwischen Verhalten und Sein ein Zusammenhang besteht: unser Verhalten geht aus unserm Sein hervor und wirkt wieder darauf zurück. Auch "mitvollzogene" Anpassungen gleichen uns an, besonders wenn sie häufig erfolgen. Aber um einer sauberen Begriffsbildung willen müssen wir doch die Sachverhalte unterscheiden: Angleichung ist ein Prozeß seelischer Formung; er vollzieht sich in ganz anderen Zeitmaßen und in einer ganz anderen seelischen Tiefe als die Anpassung eines Verhaltens.

Nach dieser mehr terminologischen Klärung muß die seelische Angleichung vor allem auch noch gegen die verschiedenen Formen der *N a c h a h m u n g* abgegrenzt werden, mit denen sie bei oberflächlicher Betrachtung leicht verwechselt wird. Unter "Nachahmung" sollen hier alle jene Übertragungsvorgänge zusammengefaßt werden, bei denen die Intention des Übernehmenden auf die wiederholende Rezeption des Verhaltens des

Übertragenden gerichtet ist ¹⁾. Der Nachahmende schaut auf das Tun des Vor-machenden und strebt einen N a c h vollzug an, während seelische Angleichung im M i t vollzug geschieht.

Auch von der V o r b i l d n a c h f o l g e ist die seelische Angleichung zu unterscheiden. Als das wesentliche Moment der Vorbildnachfolge bezeichnet Haase die Tatsache, "daß die Intention des Nachfolgenden nicht auf die Handlungen oder Akte des Vorbildes gerichtet ist, sondern auf das innerste Sein, auf den Kern der vorbildlichen Persönlichkeit, auf das Zentrum, von dem alle Akte und Handlungen erst ausgehen" ²⁾. Vorbildnachfolge beruhe auf der "Einsicht in die objektiven im Vorbild verkörperten sittlichen Werte" ³⁾. Auch durch die Vorbildnachfolge erfolgt ein "Ähnlichwerden", ein "unmerkliches Hineinwachsen in die Seinsart des Vorbildes" ⁴⁾. Der Unterschied zur "seelischen Angleichung" liegt aber vor allem in der verschiedenen Blickrichtung des Nachfolgenden und des Mitvollziehenden. Während der Nachfolgende auf die Seinsqualitäten der Person seines Vorbildes schaut, ist der Blick des Mitvollziehenden ganz auf die S a c h e gerichtet, der die Vollzüge gelten.

Weiterhin muß die seelische Angleichung auch von allen Formen p s y c h i s c h e r A n s t e c k u n g abgesetzt werden. Gefühlsansteckung ist ein Ergriffenwerden von den Stimmungsgehalten der dinglichen Umwelt oder von den Gefühlszuständen der

1) Haase unterscheidet die reflexhafte Nachahmung, die triebhafte Nachahmung, das Kopieren, das Nachmachen und die Beispielbefolgung, a.a.O., S.248 ff. Für unsere Zwecke genügt eine zusammenfassende Abgrenzung.

2) a.a.O., S.254.

3) a.a.O., S.258.

4) a.a.O., S.257.

sozialen Umgebung. Charakteristisch für die Ansteckung ist die passive Haltung des Erlebenden ¹⁾. Edith Stein hat den Vorgang folgendermaßen erläutert: Am Erfassen fremder Zuständlichkeiten sind "ichfremde" und "ichliche" Daten beteiligt. Die äußere Wahrnehmung etwa einer Gesellschaft beruht auf "ichfremden" Sinnesdaten. Das Erfassen ihrer Lustigkeit aber erfolgt auf Grund von "ichlichen" Daten, die in die äußere Wahrnehmung eingehen und gleichzeitig die eigene Zuständlichkeit fundieren ²⁾. Dabei brauchen geistige Funktionen nicht beteiligt zu sein ³⁾, womit zusammenhängt, daß das Phänomen der Ansteckung auch im Tierreich vorkommt.

Den wesentlichen Unterschied zwischen Gefühlsansteckung und seelischer Angleichung hat Kurt Haase so umschreiben: "Von der Gefühlsansteckung unterscheidet sich die seelische Angleichung dadurch, daß hier nicht 'Gefühlszustände' 'übertragen', sondern 'Akte', 'Gesamteinstellungen', mitvollzogen werden. Der persönlichen Passivität bei der Gefühlsansteckung steht hier eine schon im Begriff des Aktes und Vollzuges angedeutete persönliche Aktivität gegenüber." ⁴⁾

Schließlich sei die seelische Angleichung auch noch der S u g g e s t i o n gegenübergestellt. Eine Verwechslung dieser beiden Phänomene findet sich überaus häufig. Sie liegt nahe, weil es sich in beiden Fällen um unbewußte Übertragungsvorgänge handelt und weil in beiden Fällen die eigene Einsicht in die Sache fehlt. So schreibt etwa A d o l f B u s e m a n n: "Wie

1) a.a.O., S.248.

2) Vgl. Edith Stein: Beiträge zur Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften, in: Husserl-Jahrbuch 5.Bd., Halle/S. 1922, S.157.

3) a.a.O., S.226.

4) Kurt Haase: a.a.O., S.251.

die Gemeinschaftskultur der Primitiven wird auch die der deutschen Landbevölkerung von wechselseitiger Suggestion der Gemeinschaftsglieder getragen, durch Suggestion und Imitation von Geschlecht zu Geschlecht übertragen." ¹⁾ Dabei bedeutet ihm Suggestion "jede Übernahme fremden inneren Verhaltens ohne das Bewußtsein solcher Unselbständigkeit" ²⁾. Inzwischen hat W i l h e l m P ö l l die Suggestion sehr viel schärfer definiert als "wirksame Beeinflussung zur Aneignung von dargebotenen Bewußtseinsinhalten nicht auf Grund der Einsicht in ihre Richtigkeit oder ihre zureichende Begründung, sondern auf Grund des Eindruckes, den die Art und Weise ihrer Übermittlung auslöst" ³⁾. Derjenige, der der Suggestion anheimfällt, wird also durch den Eindruck gewissermaßen überwältigt, ohne daß dabei geistige Funktionen beteiligt zu sein brauchen. Deshalb gibt es Suggestion ebenso wie psychische Ansteckung auch unter Tieren. Die suggestive Kraft liegt in der Art und Weise der Äußerung eines Bewußtseinsinhaltes. Sie erfaßt den Menschen von außen her. Bei der seelischen Angleichung dagegen liegt die verähnlichende Kraft in der inneren, seelisch-geistigen Verbundenheit, die sich im Mitvollzug nur äußert. Die seelische Angleichung hat also im Gegensatz zur Suggestion ihren Wurzelgrund im geistigen Bereich.-

Zum Abschluß dieser Untersuchung über das Wesen der Tradition soll endlich noch das gewonnene Ergebnis in aller Kürze der Schelerschen Traditionslehre gegenübergestellt und von ihr abgegrenzt werden. -

1) Adolf Busemann: a.a.O., S.83.

2) a.a.O., S.68 f.

3) Wilhelm Pöll: a.a.O., S.20.

Auch Scheler ging es in seinen Bemühungen um das Traditionsphänomen darum, "die Eigenart dieser Zwischenform sympathischen Erlebens aufzuweisen" ¹⁾; es ging also auch ihm um die Tradition als einen s p e z i f i s c h e n Übertragungsvorgang. Und wir stimmen zunächst darin mit ihm überein, daß Tradition im "Mittun", im "Mitvollziehen" erfolgt. Diese Tatsache hat er an verschiedenen Stellen betont ²⁾. Übereinstimmung besteht auch darüber, daß Tradition im engsten Sinne unbewußt erfolgt, ja Scheler erkennt - wie bereits erwähnt - überhaupt nur die unbewußte Tradition als echt an.

Die hier vertretene Auffassung unterscheidet sich aber darin von der Schelers, daß wir Tradition im e n g s t e n Sinne als einen spezifischen Übertragungsprozeß scharf von psychischer Ansteckung und von Suggestion trennen. Wenn Scheler sagt, daß Tradition a u c h durch Ansteckung und Suggestion erfolgt ³⁾, dann wird diese Grenze verwischt. Die beiden genannten Phänomene gehören wohl zu einem etwas weitergefaßten Traditionsbegriff - Tradition als funktionale Übertragung von Generation zu Generation - , aber von Tradition in dem hier entwickelten e n g - s t e n u n d p r ä g n a n t e s t e n Sinne als "seelische Angleichung der jungen Generation an die alte" müssen sie klar unterschieden werden.

-
- 1) Josef Ternus: a.a.O., S.205. Vgl. diese Abhandlung, soweit sie sich auf Scheler bezieht, auch zum folgenden.
 - 2) Vgl. Wesen und Formen der Sympathie, S.38; Der Formalismus in der Ethik, S.484; Moralia, S.5; Der Genius des Krieges, S.286.
 - 3) Vgl. Max Scheler: Der Genius des Krieges, S.286, und Die Stellung des Menschen im Kosmos, Darmstadt 1928, S.35 f.

Der tiefste und grundsätzlichsie Unterschied jedoch zwischen Schelers Traditionslehre und der hier vertretenen Auffassung, auf den letztlich auch die schon erwähnten Abweichungen zurückgehen, liegt in der andersartigen metaphysischen Verankerung der Tradition im Wesen des Menschen.

Für Scheler ist Tradition "gleichsam ein Mittleres zwischen Vererbung und bewußter Mitteilung" ¹⁾. Dementsprechend wurzelt sie in einer seelischen Schicht, die in der Mitte zwischen dem Leib-Körper-Bewußtsein und dem personalen Geist-Bewußtsein liegt. Scheler nennt dieses "Zwischenreich" das "Vitalbewußtsein" und kennzeichnet es als das Reich der "Triebe" und "Dränge" ²⁾. Während das Leib-Körper-Bewußtsein als Bewußtseinskorrelat der eigenen Leiblichkeit dem *E i n z e l* wesen zukommt und auch das *Ich*-Bewußtsein als Bewußtseinskorrelat der Geistigkeit der *E i n z e l* person eigen ist, ist das Vitalbewußtsein übersingulär. Es hat "gruppenseelischen" Charakter. Es ist das Bewußtseinskorrelat eines überindividuellen vital-psychischen Lebensstromes. Dieser Lebensstrom ist der Träger eines unteilbaren Lebensprozesses und damit auch der Tradition. Im Hinblick auf diese Fundierung der Tradition spricht Ternus von einer "vitalistischen Abblendung aufs untergeistige Strombett" ³⁾. Es ist nur konsequent, wenn Scheler bei dieser Konzeption auch den Tieren Tradition zuerkennt ⁴⁾.

1) Max Scheler: Wesen und Formen der Sympathie, S.39.

2) a.a.O., S.35.

3) Joseph Ternus: a.a.O., S.228.

4) Max Scheler: Die Stellung des Menschen im Kosmos, S.35 f.

Demgegenüber wurde hier versucht, Tradition als eine Funktion der Gemeinschaft auszuweisen. Gemeinschaft aber ist ein geistiges Phänomen. Dadurch ist der "geistige Primat" (Ternus) in der Tradition gesichert. Zu deren metaphysischer Verankerung bedarf es auch nicht eines überindividuellen Gemeinschaftsbewußtseins. Es gibt zwar ein Gemeinschaftsbewußtsein, aber sein Träger ist immer der Einzelne. Das Spezifische des Gemeinschaftsbewußtseins liegt lediglich im Bewußtseinsinhalt ¹⁾, und zwar insofern, als einzelne Erlebnisse nicht gegeben sind als "mein persönliches", sondern als "unser gemeinsames".

Das Ergebnis der hier durchgeführten Analyse bleibt also auch der Schelerschen Traditionslehre gegenüber haltbar, ja es scheint der geistigen Würde der menschlichen Person besser gerecht zu werden.

1) Alfred Vierkandt: Gesellschaftslehre, S.209.

II. Tradition und Erziehung

=====

1. Das Traditionsproblem in der Erziehungswissenschaft

Nachdem im I. Teil dieser Arbeit zunächst die Frage nach dem Wesen der Tradition - was i s t Tradition? Wie findet sie sich in der Wirklichkeit vor? - abgehandelt wurde, wenden wir uns nunmehr unserem eigentlichen Anliegen, der pädagogischen Wendung des Traditionsproblems, zu. Die soweit durchgeführte Phänomenanalyse war ja nicht Selbstzweck, sondern stand von vornherein im Dienste eines pädagogischen Interesses, also unter dem leitenden Gesichtspunkt der Frage: Was bedeutet Tradition für die Erziehung? - Der Sinn dieser Fragestellung muß freilich noch im einzelnen entfaltet werden.

Zunächst ist es wichtig, sie deutlich genug von anderen verwandten Fragestellungen abzuheben. Wenn wir etwa fragen: Was bedeutet Tradition für die Kulturentwicklung oder für den Geschichtsprozeß? oder: Was bedeutet sie für die einzelnen Kulturgebiete, für die Wissenschaft, die Kunst, die Religion? Was bedeutet sie im Leben der sozialen Gebilde, im Leben der Familie des Standes, des Volkes?, so enthalten gewiß auch alle diese Fragen schon einen pädagogischen Aspekt, und ihre Beantwortung ist deshalb für die Erziehungswissenschaft nicht gleichgültig; aber sie sind doch nicht schon selber spezifisch pädagogisch, weil sie eben nicht pädagogisch gemeint sind. Sie gehen hervor aus einem Interesse am

Prozeß der kulturellen und geschichtlichen Entwicklung oder am Leben der sozialen Gebilde. Die pädagogische Frage nach der Tradition dagegen geht hervor aus dem "pädagogischen" Interesse als solchem, d.h. aus einem sorgenden Interesse am Menschen selbst, das auf die Menschwerdung des Menschen zielt. Sie kann also auch so formuliert werden: Was bedeutet Tradition für das Werden des Menschen? Gehört sie immer zum Prozeß des Menschwerdens dazu? Ist Tradition selbst schon Erziehung, oder umgekehrt: geschieht Erziehung auch in Form von Tradition? Welche formende Kraft hat die Tradition, worauf beruht sie? Ist der Prozeß der Tradition selbst lenkbar, beeinflußbar? In welcher Weise muß der Erzieher mit der Tatsache der Tradition rechnen? - Die pädagogische Besinnung über die Tradition befragt also das Phänomen der Tradition als ein Moment der Erziehungswirklichkeit nach seiner pädagogischen Valenz und dient so durch "Aufklärung des pädagogischen Horizonts", innerhalb dessen Erziehung geschieht, dem erzieherischen Handeln zur Orientierung.

Einer solchen Einbeziehung des Traditionsproblems in die pädagogische Fragestellung liegt nun bereits ein bestimmtes Erziehungsverständnis und damit auch eine ganz bestimmte Auffassung vom Gegenstandsgebiet der pädagogischen Theorie zugrunde, die keineswegs selbstverständlich sind und daher wenigstens in ihren Grundzügen entwickelt werden müssen, wozu hier ein kurzer Blick in die Geschichte der Pädagogik erforderlich wird.

Die ältere Pädagogik verstand - bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein - unter "Erziehung" nur das bewußte und planmäßige Tun des Erziehers. In ihrem Blickpunkt standen vor allem

die bewußten pädagogischen Maßnahmen: die Lehre, die Übung, die Gewöhnung, der Befehl, das Lob und der Tadel, Lohn und Strafe. Ihnen gegenüber traten die "geheimen Miterzieher", jene formenden Kräfte, die vom Milieu und der umgebenden Gemeinschaft ausgehen, in der theoretischen Behandlung sehr stark zurück. Sie fielen nicht unter den Erziehungsbegriff und gehörten folglich auch nicht zum Gegenstandsbereich der Wissenschaft von der Erziehung.

Besonders aufschlußreich dafür, wie diese ältere Pädagogik das Verhältnis von Tradition und Erziehung sah, ist der Erziehungsbegriff von F r i e d r i c h P a u l s e n : "Erziehung besteht in der Ü b e r - t r a g u n g d e s i d e e l l e n K u l t u r - b e s i t z e s v o n d e r e l t e r l i c h e n G e n e r a t i o n a u f d i e n a c h f o l g e n - d e . Jede Generation hinterläßt ihrer Nachfolgerin ihren gesamten Besitz an materiellen Kulturerzeugnissen, ihre Werkzeuge und Geräte, ihre Häuser und Äcker, sie fallen ihr von selbst als Erbe zu; aber sie bildet ihr auch die Gesamtheit der Kulturgüter erzeugenden lebendigen Kräfte ein: ihre Sprache und Sitte, ihre Religion und Wissenschaft, alle die tausend Künste und Fertigkeiten des Ackerbaus und Handwerks, alle die Formen der Lebensbetätigung in Staat und Recht, im Verkehrs- und Heerwesen, im Schul- und Kirchenwesen, sie werden dem heranwachsenden Geschlecht eingebildet durch die Tätigkeit des elterlichen Geschlechts, und die Gesamtheit dieser Betätigung ist es, was wir Erziehung nennen." ¹⁾ Diese Ausführungen treffen genau das, was wir oben vom Inhalt her als "Gesamt- oder Kulturtradition" und vom Prozeß her als "Tradition im weitesten Sinne" bezeichneten. Danach

1) Friedrich Paulsen: Pädagogik, Stuttgart u. Berlin 6. u. 7. Aufl. 1921, S.6 f.

sollte man annehmen, daß ein so gefaßter Erziehungsbegriff, der sich mit dem weitesten Traditionsbegriff deckt, doch erst recht Tradition im engsten Sinne, der Übertragung von Generation zu Generation durch unbewußten Mitvollzug, mit umschließen müßte. Aber gerade diese zentrale Schicht des Traditionsphänomens bleibt hier ausgeklammert. Denn Paulsen präzisiert weiter: Erziehung "ist die zur Übertragung des animalischen Lebens durch organische Vererbung hinzukommende **b e w u ß t e Z w e c k t ä t i g k e i t** ¹⁾, wodurch die elterliche Generation ihren ideellen Kulturbesitz, der den Inhalt ihres menschlich geschichtlichen Lebens ausmacht, der nachfolgenden Generation einbildet" ²⁾. Und nicht nur das Erziehen, sondern auch das Erzogenwerden geschieht nach Paulsen wesentlich in der Sphäre wacher Bewußtheit. Denn - so fährt er fort -: "wie die aktive mitteilende Tätigkeit der elterlichen Generation, so hat auch die empfangende der jugendlichen den Charakter bewußter Zwecktätigkeit; am Anfang überwiegt noch der halb unbewußte instinktive Nachahmungstrieb, aber im Verlauf tritt auch im Lernen immer mehr der zielbewußte, durch Absicht und Einsicht geleitete Wille hervor" ³⁾.

Das Menschenbild, das diesem Erziehungsbegriff zugrunde liegt, ist ein im weitesten Sinne rationalistisches. Der Mensch wird verstanden als animal rationale. Der "spezifische Charakter", der ihn vom Tier unterscheidet, ist "der vernünftige, den Zweck setzende und die Mittel wählende Wille" ⁴⁾.

1) vom Verf. gesperrt.

2) a.a.O., S.8.

3) a.a.O., S.8.

4) a.a.O., S.8.

Nach dieser Auffassung ist alles geistige Leben bewußtes Leben. Bewußtheit ist geradezu das Merkmal des Geistigen. Der "halb unbewußte Nachahmungstrieb" des Kindes wird als "instinktiv" bezeichnet und damit der animalischen Ausstattung des Menschen zugeordnet. Daß es auch geistige Prozesse gibt, die unterhalb der Bewußtseinsschwelle verlaufen, wird noch nicht gesehen. Die Region des Unterbewußten ist noch nicht entdeckt, und so kann auch ihre pädagogische Bedeutung noch nicht beachtet werden. Menschliches Werden unterscheidet sich vom Aufwachsen der Tiere dann nur dadurch, daß zu der durch Vererbung bestimmten biologischen Entwicklung die von der ratio getragene Zwecktätigkeit der Erziehung hinzukommt. Der fertige Mensch ist das Produkt animalischer Entwicklung und bewußter Erziehung.

Auf diesen Prämissen baut Paulsen dann konsequent sein pädagogisches System auf. "Der Gegenstand der Pädagogik ist, wie der Name sagt, die E r z i e - h u n g d e r K i n d e r " ¹⁾, und ihre Aufgabe ist es in diesem rationalistischen Sinne: "auf Grund der Erkenntnis der Natur des Menschen und besonders des Kindes, wie die physische und psychische Anthropologie sie darbietet, auf Grund ferner der Erkenntnis des Zieles der Menschenbildung, wie solche die Ethik an die Hand gibt, ein S y s t e m v o n R e g e l n aufzustellen, wodurch die b i l d e n d e E i n - w i r k u n g d e s E r z i e h e r s a u f d i e w e r d e n d e G e s t a l t b e s t i m m t w i r d". ²⁾ Da Intelligenz und Wille die seelischen Grundkräfte des Menschen sind, gliedert sich die Pädagogik weiter folgerichtig in die Lehre von der Willens- bildung und die Unterrichtslehre.

1) a.a.O., S.1.

2) a.a.O., S.3.

An diesem Beispiel läßt sich leicht der Grundriß aller rationalistischen Pädagogiksysteme aufzeigen: Von einem normativen Leitbild, das die Ethik entwickelt, werden mit Hilfe der Psychologie praktische Verhaltensregeln für das erzieherische Handeln abgeleitet. Voraussetzung dabei ist eben der Glaube an die rationale Struktur der Wirklichkeit und an die Gestaltbarkeit des Lebens nach rationalen Prinzipien. ¹⁾ Eine solche Pädagogik hat keinen Blick für jene erzieherischen Kräfte, die von der Umgebung und der Gemeinschaft ausgehen und gleichsam unter der Oberfläche wirken. Und selbst wenn solche "geheime Mit-erzieher" in Sicht kämen, wäre für ihre wissenschaftliche Erörterung in einem so gebauten pädagogischen System kein Platz.

In deutlicher Abwendung von diesem deduktiven, systematischen Erziehungsdenken zeichnet sich gegen Ende des vorigen Jahrhunderts in der wissenschaftlichen Pädagogik immer klarer eine neue Betrachtungsweise ab. Sie ist gekennzeichnet durch eine stärkere Orientierung an der Wirklichkeit. Infolge der industriellen Entwicklung und der damit verbundenen Verstädterung und Vermassung des Menschen stellen sich der Erziehung und der erzieherischen Besinnung überall ganz neue Probleme, durch die der aller rationalistischen Pädagogik eigene optimistische Glaube an die Möglichkeiten der bewußten Erziehung tief erschüttert wird. Man sieht deutlicher die formenden Einflüsse, die neben der bewußten Erziehung in positivem oder in negativem Sinne wirksam sind, sieht insbesondere, daß sie den Erfolg alles erzieherischen Bemühens überhaupt in Frage stellen können.

1) Vgl. Heinrich Döpp-Vorwald: Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, Berlin 1941, S.2 ff.

Diese realistischere Betrachtungsweise bricht eindeutig durch in der Pädagogik O t t o W i l l m a n n s . Er stellt immer wieder die soziale Verflochtenheit aller Erziehung heraus ¹⁾ und fordert, daß diesem Sachverhalt auch in der pädagogischen Theorie Rechnung getragen wird. Ja, er macht die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik davon abhängig, ob sie das soziale Moment der Erziehung ausdrücklich in ihren Gegenstandsbereich aufnimmt: "Pädagogik und Didaktik sind dadurch zu Wissenschaften zu erheben, daß ihr Horizont ausgedehnt wird auf die großen Kollektiverscheinungen, in denen die erziehende und bildende Tätigkeit der Menschen Gestalt gewinnt, und daß sie auf diese Weise mit Untersuchungen in Verbindung gesetzt werden, welche auf die sozialen Phänomene im einzelnen und im Ganzen gerichtet sind." ²⁾ Schon in die grundlegende Begriffsbestimmung sucht Willmann den sozialen Bezug aufzunehmen, wenn er Erziehung definiert als "die fürsorgende, führenden und bildende Einwirkung gereifter Menschen auf die Entwicklung werdender, umdiesenan den die Lebensgemeinschaften begründenden Gütern Anteil zugeben." ³⁾ Das Verhältnis der bewußten Erziehung zu anderen formenden Einflüssen umschreibt er mit den folgenden Sätzen: "Die erziehliche Einwirkung der Gereiften auf die Jugend hat Einwirkungen des umgebenden Lebens neben sich, die teils

-
- 1) Vgl. Otto Willmann: Aus Hörsaal und Schulstube, Freiburg i.B., 2.Aufl. 1912, besonders Abschnitt IV.
 - 2) Otto Willmann: Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig, 5.Aufl. 1923, S.19.
 - 3) Otto Willmann: Artikel "Erziehung" im Lexikon der Pädagogik von Ernst M. Roloff, 1.Bd., Freiburg i.B. 1913, Sp.1156 ff.

fördern teils ersetzen teils beeinträchtigen. Die jüngere Generation wächst in die ältere hinein, und es findet eine spontane, von selbst erfolgende Assimilation statt. ... Damit wird der Erziehung eine Basis geschaffen, welche die M ö g l i c h k e i t der Erziehung mitbedingt, da die bewußte Einwirkung allein der Breite und Fülle entbehren würde. Zugleich liegen hier aber auch die G r e n z e n der Erziehung vor. In einem ihr entgegenwirkenden Milieu können sich Führung und Lehre nicht entfalten und wird die Wirkung des Beispiels und Vorbildes der Erziehenden geschwächt." ¹⁾ Die erzieherische Bedeutung der unbewußten Angleichung innerhalb der Lebensgemeinschaft, die sich ja als der Kern aller Tradition erwies, stellt Willmann in einem anderen Zusammenhang noch ganz ausdrücklich heraus. In seiner Didaktik führt er aus, die Erziehung könne der un- und halbbewußten Einflüsse als "eines Hintergrundes für ihre Wirksamkeit" nicht entbehren. "Vielmehr würden die zweckbewußten Einrichtungen nur ein Aggregat bleiben, wenn sie nicht an der ganzen Breite von Vermittlungen, wie sie die Lebensgemeinschaft mit sich bringt, ihren R ü c k h a l t fänden und K o n t i n u i t ä t erhielten; und sie würden nicht zur B e w u r z e l u n g gelangen, wenn gar jene Einflüsse der Umgebung ihnen entgegengesetzt wären." ²⁾

Während bei Paulsen das Werden des Menschen ganz durch biologische Entwicklung und bewußte Erziehung bestimmt ist, sieht Willmann sehr klar das Zwischenreich jener anonymen erzieherischen Kräfte. Für ihn ist die bewußte Erziehung nur eine unter vielen Mächten, die den Menschen formen, und vielleicht nicht

1) a.a.O., S.1158.

2) Otto Willmann: Didaktik, S.12 f. (Sperrung vom Verfasser)

einmal die entscheidende. Deshalb verlangt er nachdrücklich, daß jene anderen Kräfte in die erziehungstheoretische Besinnung miteinbezogen werden als Basis und Grenze aller bewußten Erziehung. Denn diese kann nur gelingen, wenn sie sich über ihre eigenen Voraussetzungen und Möglichkeiten nicht täuscht. Ebenso nachdrücklich aber, wie Willmann die Berücksichtigung der vorbewußten prägenden und formenden Kräfte in der pädagogischen Theorie fordert, ebenso entschieden weigert er sich, sie schon im eigentlichen Sinne "Erziehung" zu nennen: "Die Erziehung ist ein sittliches und darum ein bewußtes Tun; sie geht von der Persönlichkeit aus, in eine andere, eine werdende Persönlichkeit hinein; den Namen des Erziehens verdient weder die un- oder halbbewußte Assimilation, durch welche die Jungen den Alten gleich werden, noch ein Verfahren, welches sich begnügt, das Treiben der Jugend durch gewisse Bestimmungen und Veranstaltungen zu regeln..." 1).

Dies realistische Denken, das sich so bei Willmann deutlich abzeichnet, setzt sich in der wissenschaftlichen Pädagogik in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts immer stärker durch und führt schließlich zu dem gegenüber der systematischen Pädagogik wesentlich erweiterten Erziehungsbegriff der neuen Erziehungswissenschaft. 2) Erziehung wird hier also nicht nur als ein bewußtes Tun verstanden, sondern das Erzieh^erische wird - z.B. von A l o y s F i s c h e r - aufgefaßt "als eine mögliche Seite, Erscheinungs- und Wirkungsform tatsächlich a l l e s Wirklichen, der Natur, der Gesellschaft, der Kultur." 3) Im gleichen Sinne nennt P e t e r s e n die Erziehung eine "kosmische Funktion", eine "Seinsgegeben-

1) a.a.O., S.12.

2) Vgl. Heinrich Döpp-Vorwald: a.a.O., S.1-20.

3) Aloys Fischer: Unsere Zeit und die Mission der Pädagogik, Leben u. Werk, hrsg. v.Karl Kreitmair, Bayerischer Schulbuchverlag, 2.Bd., München 1950, S.140.

heit". 1)

Diese neue Erziehungswissenschaft, die sich "in ausdrücklicher und bewußter Absetzung gegen die Wissenschaftsstruktur der systematischen Pädagogik" 2) konstituiert, versteht sich selbst als "Wirklichkeitswissenschaft". Sie fragt: Wie findet sich Erziehung in der Wirklichkeit vor? Pädagogik in diesem Sinne ist "die Selbstbetrachtung des Lebens unter dem Gesichtspunkt seiner Gestaltungsfähigkeit durch sich selbst". 3) Eine ihrer Grundaufgaben besteht darin, die Tatsachen ihres Gebietes "festzustellen und zwar insolcher Weise, daß sie die Voraussetzung für das Verständnis der Problemstellungen bilden wie die letzte Instanz, auf die bei der Lösung der Probleme zu rekurrieren ist". 4) Das ist eine Blickrichtung, die also zu allererst nicht an der Norm, sondern am Sachverhalt, am Phänomen orientiert ist, die die pädagogischen Probleme in der Erziehungswirklichkeit selbst aufsucht und die somit notwendig eine umfassende Ausweitung des Gegenstandsbereiches der pädagogischen Wissenschaft bedeutet. Denn es wird hier das "Pädagogische als Gesichtspunkt ... universal" 5); die Gesamtwirklichkeit wird nach ihrer pädagogischen Bedeutung befragt: "Wo auch nur die Frage nach der erzieherischen Bedeutung eines

1) Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig, Berlin, Hamburg 2. Aufl. 1950, S. 14 f.

2) Heinrich Döpp-Vorwald; a.a.O., S. 5.

3) Aloys Fischer: a.a.O.

4) Aloys Fischer: Deskriptive Pädagogik, Leben u. Werk Bd. 2, München 1950, S. 14 f.

5) Aloys Fischer: Unsere Zeit..., a.a.O. S. 140.

Wirklichkeitsphänomens gestellt wird, ist es damit auch schon in den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft einbezogen - auch dann, wenn daraufhin seine Neutralität und Irrelevanz festgestellt wird." 1)

Damit ist dann auch das Phänomen der Tradition in seiner pädagogischen Sinnhaftigkeit erschlossen und wird nun ganz ausdrücklich in das Gegenstandsfeld der Erziehungswissenschaft aufgenommen, als eben jenen unbewußten und unbeabsichtigten Formungsprozessen zugehörend, für die sich die Bezeichnung "funktionale Erziehung" fast allgemein durchgesetzt hat. Hier wiederum muß sie den Einflüssen zugerechnet werden, die nicht von der dinglichen, sondern von der personalen Umwelt, nämlich von der Lebensgemeinschaft, ausgehen.

Das also ist die erziehungswissenschaftliche Basis, von der her nun das pädagogische Traditionsproblem, also die Frage: was bedeutet Tradition im Gesamtzusammenhang der Erziehung?, des näheren zu entfalten ist. Und zwar sind die Hauptproblemrichtungen, in die hinein sich diese Frage konkretisieren und differenzieren wird, vorgezeichnet in den konstitutiven Strukturmomenten des hier zugrunde liegenden Erziehungsverständnisses, das eben diese Einbeziehung des Traditionsproblems in die erziehungswissenschaftliche Sicht möglich und notwendig macht. Diese wesentlichen Momente des Erziehungsbegriffs zeichnen die Gesichtspunkte vor, nach denen das Traditionsproblem nun weiter zu untersuchen ist.

Und welches sind diese konstitutiven Merkmale der Erziehung? - Nun, das Erziehungsgeschehen bedeutet zunächst - von dem her gesehen, der als Objekt in der Erziehung steht - ein Werden: eben die Menschwerdung des Menschen; Erziehung hat es also - das ist

1) Heinrich Döpp-Vorwald: a.a.O., S.255.

wohl die allgemeinste Feststellung, die man treffen kann - immer mit dem m e n s c h l i c h e n W e r d e n zu tun. Die erste Frage muß also lauten: Welche Beziehung hat die Tradition zum Werden des Menschen; wie, in welcher Weise trägt sie dazu bei? Geschieht solches Werden etwa wesentlich als Tradition, in der Form von Tradition?- Erziehung ist weiterhin - als Prozeß betrachtet - ein Wirkungszusammenhang, ein Wirkgeschehen, das eben eine Veränderung am werdenden Menschen bewirkt. Daher ist es nur von der Wirkung her, durch die Beurteilung dieser Wirkung überhaupt möglich, ein Geschehen als erzieherisch zu bezeichnen. Tradition muß daher nach ihrer Wirkung und ihrer Wirksamkeit auf den werdenden Menschen befragt werden.- Das Prädikat "erzieherisch" erkennen wir aber nicht ohne weiteres allem Wirkgeschehen zu. Erziehung ist vielmehr ein Wirken in einer bestimmten Richtung, in einem bestimmten Sinne, im Sinne des "Höher", des "Hinauf". Erziehung ist ein W e r t - b e g r i f f . So muß auch die Tradition unter dem Gesichtspunkt des Wertes, der Hinführung zu Werten, betrachtet werden. Es ist also zu fragen: Beeinflußt die Tradition menschliches Werden im Sinne des "Höher", im Sinne des "Hinauf", oder steht sie einer solchen Bewegungsrichtung geradezu entgegen?

Schließlich hat menschliches Werden zwei unterscheidbare Sinnrichtungen, gleichsam zwei Dimensionen: Einerseits ist menschliches Werden zu verstehen als ein Gliedwerden in der menschlichen Gemeinschaft, als ein Anteilgewinnen an ihren geistigen Gütern. Die pädagogische Kategorie, die dieser Sinnrichtung menschlichen Werdens zugeordnet ist, heißt "Bildung"¹⁾

1) Vgl. Heinrich Döpp-Vorwald: Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft? Philosophische Studien. Hrsg. O.F.Bollnow u.a., Bd. I, Berlin 1949, S.369, 391.

Zum anderen bedeutet menschliches Werden im Tiefsten immer ein "Selbst-jemand-werden" im Sinne Langevelts, ein "Selbst-verantwortlich-werden", ein "Mündig-werden". ¹⁾ Hier liegt der Bereich der "Erziehung" im engsten und eigentlichsten Sinne.- Es ist also zu fragen: In welchem Verhältnis steht die Tradition zur Bildung und zur Erziehung i.e.S.?

Da die soweit gestellten Fragen prinzipieller Art, d.h. unabhängig von unserer augenblicklichen Erziehungssituation sind, muß in einem abschließenden Kapitel ausdrücklich auch noch dieser Zeitbezug des Problems erörtert werden, also die Frage: Wie stellt sich die pädagogische Problematik der Tradition in unserer Gegenwart dar?

1) Vgl. H.Döpp-Vorwald: a.a.O.
M.J.Langeveld: Einführung in die Pädagogik, Stuttgart 1951, S.24 f.

2. Die Tradition im Prozeß des menschlichen Werdens

Alle Erziehung hat die Bedingung ihrer Möglichkeit darin, daß der Mensch ein Werdender ist, daß das Sein des Menschen die Form des Werdens hat. Er besitzt "das ihm durch seine Wesensart mögliche Sein nicht von Anfang an vollendet" ¹⁾, sondern gleichsam in ihrer "Ausgangsform" (Guardini). Er muß immer erst Mensch im vollen Sinne werden. Erzieherisch bedeutsam im weitesten Sinne ist die Wirklichkeit, sofern sie zu dieser Menschwerdung des Menschen beiträgt, und Erziehungswissenschaft ist die Erforschung der Wirklichkeit nach ihren Bezügen zu eben diesem Menschwerden.

Nun gibt es mancherlei Werden in den verschiedenen Bereichen des Seins. Vom Werden überhaupt sprechen wir, insofern ein Seiendes eine Veränderung erfährt, und zwar so, daß es seine Identität bewahrt, aber seinen Zustand ändert. Alles Werden steht in der Spannung von Beharrung und Wandel. Die einzelnen Werdenformen unterscheiden sich jeweils durch die besondere Art des Wandels und durch die Kräfte, von denen der Wandel ausgeht. So gibt es etwa im Reiche der Materie das Werden eines Kristalles oder eines Tropfsteingebildes, also Werden in der Form der mechanischen Bewegung oder des chemischen Prozesses; oder im Bereiche des Organischen das Werden als Entfaltung eines inneren Anlagebestandes in Wechselwirkung mit der äußeren Umwelt, also in der Form des Wachsens und der Entwicklung. ²⁾

1) Joh.Bapt. Lotz SJ.: Zur Geschichtlichkeit des Menschen, Scholastik XXVI. Jg.1951, S.326.

2) Vgl. Döpp-Vorwald: a.a.O., S.373.

Was heißt demgegenüber "menschliches Werden"? Welcher Art ist das Werden des Menschen? Wie unterscheidet es sich von anderen Formen des Werdens? Worin liegt seine Besonderheit?

Soweit der Mensch teil hat am materiellen und organischen Sein, unterliegt er auch dem entsprechenden Werden. Sein Körper hat teil an mechanischer Bewegung und an chemischen Prozessen. Als Lebewesen untersteht er dem Gesetz alles Lebendigen, er entfaltet sich, kommt zur Reife und vergeht. Aber das Wesentliche, das Eigentliche des menschlichen Werdens ist mit diesen Begriffen nicht zu fassen. Denn der Mensch ist um ein Entscheidendes mehr als materielles und organisches Sein, daher ist auch menschliches Werden mehr als materielles oder organisches Werden.

Das Besondere menschlichen Werdens ist nur zu fassen, wenn wir von dem Besonderen des menschlichen Seins gegenüber dem materiellen und organischen Sein ausgehen. Wir müssen also fragen: Was ist es denn, das den Menschen zum Menschen macht? Worin liegt das Eigentlich-Menschliche? Wir müssen den Punkt zu fassen suchen, der den Menschen am tiefsten kennzeichnet, an dem er sich entscheidend von allem anderen uns erfahrbaren Sein unterscheidet.

Das Tiefste und Letzte, das wir vom Menschen aussagen können, ist, daß er "Person" ist. Seine Personalität ist das Merkmal, das ihn aus allem anderen Sein unterscheidend heraushebt. Und zwar ist der Mensch leibgebundene Person, insofern seine Personalität an seine Leiblichkeit gebunden ist. Und mit dieser Leibgebundenheit eben hängt es zusammen, daß er nicht schon als fertige Person ins Dasein tritt, sondern in einer "Ausgangsform": das Kind ist Person

der Möglichkeit nach, nach seiner Bestimmung und damit auch nach seiner Würde, aber es ist nicht schon voll entfaltete Person. Menschliches Werden ist also jener Prozeß, der von der angelegten Personalität hinführt zu Personsein im vollen Sinne des Wortes. Menschliches Werden ist letztlich *p e r s o n a l e E n t f a l t u n g* .

Zwar ist dieses Werden gebunden an ein anderes, an ein biologisch-organisches Wachsen und Reifen, aber es ist doch selbst von ganz anderer Art und vollzieht sich auf einer anderen Ebene. Es ist in seiner Eigenart nur zu verstehen aus der Eigenart des Personseins selbst. Um konkret sagen zu können, was das denn heißt "personale Entfaltung", müssen wir somit auf das Wesen der Person selbst zurückgreifen. Wir müssen die konstitutiven Elemente des Personseins aufweisen und mit ihrer Hilfe der bloßen Umschreibung "personale Entfaltung" ihren konkreten Sinn geben.

Die allgemeinste Definition für das Wesen der Person heißt: Person ist ein geistiges Individuum. Dabei kommt es offensichtlich auf den Geistcharakter dieser Individualität an. Denn Individualität als solche gibt es auch schon im organischen Sein; Individuum ist jedes Lebewesen, "sofern es eine geschlossene Einheit des Aufbaues und der Funktion darstellt". ¹⁾ Das Besondere der Person liegt also nicht im Individuumsein, sondern im Geistsein: Was den Menschen aus dem materiellen und organischen Sein heraushebt, was ihn von allem unpersönlichen Sein un-

1) Romano Guardini: Welt und Person, Würzburg 1950, S.85.

terscheidet und sein Personsein erst konstituiert, ist der Geist. Und so ist menschliches **W e r d e n** als **p e r s o n a l e** Entfaltung eben dadurch charakterisiert und von allem anderen Werden unterschieden, daß es ein **g e i s t i g e s W e r d e n** ist.

Wiederum müssen wir hier weiter fragen: Was heißt das: "geistiges Werden"? Was macht den "Geist"-Charakter dieses Werdens aus? Von welcher Art ist dies geistige Werden als geistiges?

Die Rede vom "geistigen Werden" des Menschen hat zunächst einmal die bewahrende Funktion dieses Werdens im Auge. Der individuelle Geist hat die Kraft, alles, was einmal in ihm lebendig war, was einmal Inhalt seines Bewußtseins war, in sich aufzuheben und zu erhalten. Alle seine Erkenntnisse und Urteile, seine Stellungnahmen und Entscheidungen, alle seine Akte und Erlebnisse sinken nicht wieder ins Nichts zurück, sondern bleiben aufgehoben im Ganzen der Person und werden somit Grundlage für alles spätere Erleben.

Aber diese bewahrende Kraft des personalen Geistes allein genügt nicht, um geistiges Werden als solches zu charakterisieren. Sie ist wohl dessen *conditio sine qua non*, aber nicht die *conditio per quam*. Die Kraft, die das geistige Werden eigentlich trägt und treibt, ist eine andere. Der personale Geist hat die Fähigkeit, über sich selbst hinauszugehen, aus sich herauszutreten, das Seiende ihm gegenüber zu **e r k e n n e n** und sich **w e r t e n d**, **w o l l e n d** und **h a n d e l n d** darauf zu beziehen. Er macht die Welt um sich her zum Inhalt seiner Akte. Die Welt ist der Stoff, an dem geistiges "Leben", geistiges Tätigksein sich entzündet.

Und diese aktive, über sich hinausweisende Kraft des Geistes verbindet sich nun mit jener bewahrenden zu einer unlösbaren Einheit: Dadurch, daß der Mensch über sich hinausgeht und sich auf seine Umwelt bezieht, nimmt er sie bewahrend in sich hinein und gestaltet so gleichzeitig sich selbst, entfaltet das, was in ihm angelegt ist. Guardini beschreibt diesen Sachverhalt folgendermaßen: "Ich kann nicht ich selbst werden, wenn ich mich nicht hingabe an das, was ich nicht bin, an den Gegenstand. Leben ist immer 'Etwas leben'. Es gibt kein Leben einfachhin. Ich kann mich selbst lebend nur verwirklichen, wenn ich über mich hinausgehe zu dem, was ich nicht bin; zum Seienden mir gegenüber: zu den Dingen, zu den Menschen, zu den Werken und Aufgaben. Ich werde ich selbst nur, wenn ich dieses Seiende zum Gegenstand, zum Inhalt meines Lebens nehme, und an ihm, in ihm, aus ihm lebe." 1)

Geistiges Werden vollzieht sich also in der Auseinandersetzung des Geistes mit seiner Umwelt, aber so, daß der Prozeß nicht einfach durch Wechselwirkung von Anlage und Umwelt eindeutig kausal bestimmt ist wie das organische Werden. Sondern geistiges Werden ist immer und überall abhängig von dem Einsatz, den der Geist selbst leistet. Damit ist es in die Freiheit des Geistes selbst gestellt. Nur in dem Maße geschieht geistiges Werden und damit geistige Formung, in dem der Geist selbst aktiv wird.

1) Romano Guardini: Grundlegung einer Bildungslehre, (Weltbild und Erziehung, Heft 1) Würzburg 1953, S.12.

Doch auch soweit ist menschliches Werden als personale Entfaltung noch immer nicht hinreichend gekennzeichnet. Zu dem Gedanken, daß es sich in der geistigen Auseinandersetzung mit der Umwelt vollzieht und stets des geistigen Einsatzes bedarf, ist noch der andere hinzuzunehmen, daß es auch insofern "personal" ist, als es sich nur entfaltet im personalen Bezug. Geistiges Leben vollzieht sich wesentlich im Dialog, im Gespräch mit dem personalen Gegenüber. Es "ist darauf ausgerichtet, mitgeteilt zu werden".¹⁾ Dieser Sachverhalt hat seine ontologische Grundlage in der Tatsache, "daß es grundsätzlich die Person in der Einzigkeit nicht gibt". Das Personsein "ist nur dann sinnvoll, wenn es andere Personen gibt, mit denen Begegnung geschehen kann".²⁾ Die personale Entfaltung ist angewiesen auf das personale Gegenüber. Wenn wir die Umwelt als den Stoff bezeichneten, an dem geistiges Leben sich entzündet, so könnten wir das personale Gegenüber dem Katalysator vergleichen, der erforderlich ist, damit der geistige Prozeß in Gang kommt.

Der äußerste Ausgangspunkt dieses Prozesses ist - wenn wir von der vorgeburtlichen Entwicklung absehen - der Zustand des Neugeborenen. Dessen hervorstechendstes Merkmal ist die große Hilflosigkeit des Kindes, die eine völlige Abhängigkeit von seiner sozialen Umgebung bedingt. Leben kann es nur unter der Pflege der Mutter. Daher gehört zu den wenigen Fertigkeiten, die es mitbringt, um sein Leben erhalten zu können, außer der Fähigkeit zur Nahrungsaufnahme noch das Schreien, um die Mutter alarmieren zu können. Das geistige Erleben des Kindes ist

1) Romano Guardini: Welt und Person, S.107.

2) a.a.O.

anfangs im wesentlichen auf die eigenen Zustände begrenzt; es erlebt "anfänglich mehr zuständlich als gegenständlich" ¹⁾, es richtet sich noch nicht auf Objekte außerhalb seiner selbst.

Das Ziel, zu dem alles menschliche Werden zu führen hat, läßt sich zusammenfassen in dem Begriff der geistigen Selbständigkeit. Gemeint ist damit die Fähigkeit, das Leben auf allen Ebenen aus der eigenen Mitte, aus dem eigenen geistigen Sein und mit den eigenen geistigen Kräften zu gestalten.

Zwischen diesen beiden Polen vollzieht sich also der Prozeß, den wir geistiges Werden nennen. Schon die Bezeichnung Prozeß deutet darauf hin, daß es sich um einen kontinuierlichen Vorgang handelt und nicht um einen plötzlichen Übergang vom einen Pol zum anderen. Völlige Unselbständigkeit schlägt nicht plötzlich in volle Selbständigkeit um. Zwischen beiden Polen gibt es Übergänge oder Stufen.

Damit haben wir die Voraussetzungen beisammen, um nun wieder zu unserem Sonderproblem zurücklenken und Ort und Leistung der Tradition im Gesamtablauf der personalen Entfaltung, des geistigen Werdens bestimmen zu können.

Deutlich ist sofort, daß sie zeitlich nicht am Anfang stehen kann. Tradition ist eine Funktion der Gemeinschaft, sie setzt also bereits Gemeinschaft voraus. Es müssen bereits personale Bezüge zwischen den Partnern vorhanden sein, wenn "Mitvollzug", "Seelische Angleichung" und "Tradition" überhaupt möglich sein sollen. Das Gemeinschaftsverhältnis zwischen alter und junger Generation muß zumindest

1) Vgl. Charlotte Bühler: Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. Quellen und Studien zur Jugendkunde Heft 5, Jena 1927, S.16.

zwischen Mutter und Kind schon vorweg begründet sein. Wie geht das vor sich?

Das Neugeborene ist zu irgendwelchem sozialen Verhalten, zu irgendeiner Form von Gemeinschaftsbezug noch nicht fähig. Es geht auf im Erleben seiner selbst, es geht noch nicht über sich hinaus, richtet sich noch nicht auf Objekte außerhalb seiner selbst. Aber es ist kennzeichnend für das geistige Werden als *p e r s o n a l e* Entfaltung, daß die ersten deutlich *g e r i c h t e t e n* Verhaltensweisen überhaupt, die ersten *i n t e n t i o n a l e n* Akte, sogleich dialogische Bezüge sind ¹⁾: Der erste "Gegenstand", dem das Kind sich deutlich zuwendet, ist die Mutter; der erste eindeutig intentionale Akt des Kindes ist das erste Lächeln.

Alfred Nitschke hat den Augenblick des ersten Lächelns und seine Bedeutung sehr schön beschrieben: "Immer ist es die gleiche Situation, in der es (das Lächeln) zuerst sichtbar wird: die Mutter beugt sich über das Kind und spricht es mit Zärtlichkeit an. Es ist eine der großen Beglückungen, wenn dann aus der Unerwecktheit des kindlichen Seins das Lächeln aufbricht. Es bereitet sich in einer noch spürbaren Ungewißheit vor, in einem Augenblick schwebenden Ungesichertseins, der im Lächeln umschlägt. In ihm eröffnet sich das Kind der liebenden Stimme der Mutter; es antwortet im Lächeln. Umschlag und Antwort bedeuten: Aufgenommensein in die Liebe der Mutter, sich freudig zuwenden und ganz vertrauend sich hingeben.- Mit diesem vertrauenden Sich-Aufschließen in der liebenden Bindung an die Mutter, mit dieser besonderen Erfahrung der Zugehörigkeit zu einem Du öffnet sich das Kind zur Welt als eigenes mensch-

1) Vgl. Kurt Haase: Das soziale Erleben im Kindes- und Jugendalter, Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik, 9.Jg. 1933, S.170.

liches Wesen." 1)

In diesem Sinne beginnt die personale Entfaltung mit der "personalen Erweckung". Im ersten Lächeln "aktuiert" (Guardini) sich zum ersten Mal ganz deutlich das kindliche Ich gegenüber dem mütterlichen Du, es hebt sich ab in der personalen Gebundenheit an dieses Du. Schon in statu nascendi also ist das personale Ich ausgerichtet auf das personale Du. "Ich" und "Gemeinschaft" entstehen so miteinander, haben ihre Grundlage in ein und demselben Erlebnis, sind ohne einander gar nicht denkbar. Die Entfaltung des Ich und die Entfaltung der Gemeinschaftsbezüge sind korrespondierende Vorgänge.

Ist so die personale Verbundenheit einmal hergestellt, zum ersten Mal gelungen, dann entfaltet sie sich rasch weiter. 2) Zunächst sind die sozialen Kontakte reaktionen, Antworten auf Angesprochenwerden. Aber schon bald wendet das Kind sich auch spontan und aktiv seiner mitmenschlichen Umwelt zu und strebt von sich aus Kontakt aufzunehmen. Es sucht die Liebesbekundungen der Erwachsenen, bekundet seine Sympathie, ist zärtlich, schmiegt sich an. Im zweiten Lebensjahr vermag es diesen Gefühlen auch sprachlich deutlichen Ausdruck zu geben. Es legt Wert auf Übereinstimmung mit den Eltern. Das Einvernehmen mit ihnen ist die Atmosphäre, die es zum Leben braucht. Bewußt wird ihm dieses gemeinschaftliche Band erst, wenn es gefährdet oder zerrissen ist. Dann sucht es die Gemeinschaft wieder herzustellen. So wächst es mit den Eltern immer enger und fester zusammen.

1) Alfred Nitschke, Angst und Vertrauen; Die Sammlung, 6. Jg. 1952, S. 177.

2) Vgl. Kurt Haase, a.a.O.

Diese Eltern-Kind-Gemeinschaft, die ja zugleich den Boden abgibt, auf dem Tradition erst wachsen kann, stellt einen ausgezeichneten, reinen Fall, sozusagen den Prototyp von Gemeinschaft überhaupt dar, an dem man ihr Wesen am besten ablesen kann; denn an ihr wird wie an einem Modell die Art der gegenseitigen Verbundenheit, welche Gemeinschaft begründet und durchwaltet: die liebende Hinwendung zum mitmenschlichen Du, in ihrer klarsten Form deutlich, nämlich als Elternliebe und Kindesliebe. Dietrich von Hildebrand hat diese Liebesformen beschrieben. ¹⁾

Die Elternliebe ist dadurch gekennzeichnet, daß sie nicht auf Gegenliebe abzielt. Sie ist selbstlose Liebe, sie umfängt das Kind, noch bevor es die Liebe erwidern kann, und hört auch dann nicht auf, wenn der junge Mensch die liebende Erwidderung bewußt verweigert. Die eigentliche Sinnrichtung der Elternliebe, ihre spezifische Intention, ist die "intentio benevolentiae": sie ist auf das Wohl des Kindes bedacht.

Die Kindesliebe ist in allem das Korrelat der Elternliebe. Sie setzt die Elternliebe immer schon als selbstverständlich voraus. Sie ist in die Elternliebe eingebettet. Die Sinnrichtung dieser Liebe ist die "intentio unitiva" ²⁾. Sie zielt auf die unio, auf das Geborgensein, auf das Ruhen in den Eltern. Die Liebe der Eltern ist der Ort, von dem das Kind immer wieder auszieht, um die Welt zu erobern.

Ein Wesensmoment der kindlichen Liebe zu den Eltern ist das Vertrauen. Das Kind weiß sich von dem tragenden Du der Eltern umfassen, in ihm aufgehoben

1) Dietrich von Hildebrand, Metaphysik der Gemeinschaft, Augsburg 1930, S.57 ff.

2) a.a.O., S.63.

und geborgen. "Für uns Erwachsene ist es kaum noch möglich, das Totale, Unbedingte des kindlichen Vertrauens zu ermessen. - Wenn wir (es) verstehen wollen, müßten wir all unsere Halbheiten, Bedenken, Einschränkungen ablegen, müßten von den Reservaten, in denen wir unsere Person zurückhalten, absehen und müßten versuchen, ohne jeglichen Rückhalt zu vertrauen. Dann beginnen wir zu ahnen, was reines Vertrauen heißt und was es bewirkt." ¹⁾

Dieses Vertrauen ist die Grundlage, die Basis, der Boden, auf dem die personale Entfaltung, das geistige Werden des Menschen allein gedeihen kann, auf dem es aber auch notwendig gedeiht. Nur aufgrund seiner personalen Verbundenheit mit den Eltern wagt das Kind den Ausgriff in die Welt, indem es zugleich sich selbst als Person entfaltet.

Wie sehr der personale Bezug, Liebe und Vertrauen, Voraussetzung für geistiges Werden überhaupt sind, erweist sich darin, daß die Auseinandersetzung mit der Welt nicht gelingt, wenn dieser Bezug fehlt. In dem erwähnten Aufsatz von Alfred Nitschke findet sich ein Bericht, der diese Tatsache in einer erschütternden Weise deutlich macht. Nitschke schreibt:

"Vor einigen Jahren hat R. Spitz Beobachtungen über die Entwicklung von Kindern mitgeteilt, die als Säuglinge in zwei verschiedenen Heimen untergebracht waren, die dann bis zu vier Jahren dort gepflegt und auf ihre körperliche und geistige Entwicklung sorgfältig untersucht wurden. In beiden Heimen waren die hygienischen

1) Alfred Nitschke, a.a.O., S.177.

Lebensbedingungen gleich gut, die Ernährung, die Versorgung durch Ärzte und Medikamente und alles Dazugehörige die gleichen. Von außen gesehen bestanden also an beiden Orten sehr ähnliche Verhältnisse. Aber in dem ersten Heim hatten die Mütter (Gefängnisinsassen!) die Möglichkeit, ihre Kinder zu versorgen, oder es standen, wenn die Mutter fehlte, reichlich Pflegepersonen für den Säugling zur Verfügung. Im anderen Heim arbeiteten wenig Pflegepersonen, nur so viel, daß sie gerade mit der Arbeit durchkamen, ohne sich der Kinder annehmen zu können. - Im ersten Heim waren also die Kinder, ähnlich wie in einer ungestörten Familie, mütterlich umsorgt, im zweiten wurden sie nur sachlich mit allem Lebensnotwendigen bedient. Ihnen waren, wie der Autor es ausdrückt, alle emotionalen Reize entzogen.

Das Ergebnis läßt sich ganz kurz folgendermaßen zusammenfassen: Die Säuglinge in dem Heim mit Müttern entwickeln sich wie gesunde, normale Säuglinge. Sie lernen zur rechten Zeit Sitzen, Stehen, Laufen, sie spielen und sprechen, sind fröhlich und traurig. Sie bleiben fast ohne Krankheiten. Die wenigen Erkrankungen, die sie treffen, verlaufen leicht und ohne Komplikationen. Nicht eines unter den sehr vielen Kindern stirbt im Zeitraum von fünf Jahren.

Im zweiten Heim, das im Ganzen 91 Kinder beherbergt, zeigt sich ein völlig anderes Bild. Die Säuglinge geraten nach kurzer Zeit in einen elenden körperlichen Zustand. Schließlich wird der Ernährungszustand derart kümmerlich, daß ein Vierjähriges zum Beispiel das Gewicht eines Einjährigen hat, das Wachstum verzögert sich hochgradig. Auch in der geistigen Entwicklung bleiben sie weit zurück. Sie können noch mit vier Jahren nicht gehen, nicht allein essen, sich nicht anziehen, sind nicht sauber, sie sprechen nicht. Sie liegen oder sitzen teilnahmslos und stumpf in ihren Bettchen, sie wirken und verhalten sich - auch bei der Prüfung im Testverfahren - wie hochgradig Schwachsinnige.

Trotz der günstigen hygienischen Bedingungen werden sie von schweren, kompliziert verlaufenden, infektiösen Erkrankungen verheerend heimgesucht: 35 von den 91 Kindern starben im Verlauf von zwei Jahren!

Dieser Bericht ist erschütternd.

Er besagt, daß diese sehr jungen Kinder, denen man nur die heute üblichen Bedingungen an Ernährung und körperlicher Pflege geboten hat, aber sonst nichts, daß diese Kinder in der körperlichen Entwicklung in einem Zustand sind, wie sonst nur Kranke bei allerschwersten chronischen Schädigungen. Sie bleiben teilnahmslos und leer, werden krank und sterben. Man ist versucht zu sagen: sie verweigern dies ihnen gebotene Leben.

Im Dasein dieser Kinder muß ein Grundlegendes, die Lebensmöglichkeit Bestimmendes gestört sein: etwas, dessen Mangel das Kind davon abhält, die Welt aufzunehmen und an der Welt teilzuhaben. Es muß da etwas fehlen, das zur Konstituierung des Menschseins gehört." ¹⁾

Was dieses Grundlegende ist, erläutert Nitschke an einem Fall aus seinem eigenen Erfahrungsbereich. Ein Kind, das ähnliche Symptome zeigte, wie die Kinder in dem zuletzt geschilderten Heim und das anscheinend "im Menschlichen sehr vernachlässigt" war, begann eine normale Entwicklung und wurde "ein ganz normales, gesundes, anziehendes kleines Wesen", nachdem es einer Ärztin gelungen war, den menschlichen Kontakt zu ihm herzustellen.

Also so sehr ist der Mensch in allen seinen Seinsschichten ein personales Wesen, daß nicht nur seine geistige, sondern sogar seine physische Entwicklung davon abhängig ist, ob er getragen wird durch den personalen Bezug der mütterlichen, der bergenden Liebe. Die Mutterliebe ist sowohl für die körperliche Entwicklung als auch für die geistige Entfaltung eine *condicio sine qua non*. Nur dort, wo die grundlegenden menschlichen Bezüge der Liebe und des Vertrauens hergestellt sind, gelingt menschliches Werden überhaupt.

1) Alfred Nitschke, a.a.O., S.175 f.

Diese Bezüge sind es nun auch - damit gewinnen wir hier wieder den Anschluß an unser engeres Thema -, die der elementarsten und fundamentalsten Form von Tradition, dem "Mitleben" des Kindes mit den Eltern auf Grund des zwischen ihnen bestehenden Gemeinschaftsverhältnisses zugrundeliegen und sie erst möglich machen. Dieses Urphänomen von Tradition ist zwar nicht die einzige Weise, in der das geistige Werden des jungen Menschen sich vollzieht, aber sie ist die Form, die dem Wesen und der Situation des Kindes ganz besonders angemessen ist. Das soll noch etwas näher erläutert werden.

Dem Kind steht die Welt zunächst als etwas Fremdes, Feindliches, Drohendes gegenüber. Die Mutter ist die erste Insel in dieser Welt, die ihm leiblich und geistig Heimat ist. In ihr verliert das Begegnende den Charakter des Gefährlichen und wird nahe und vertraut. Die Mutter bedeutet für das Kind Geborgenheit im ursprünglichsten Sinne. Schon ihre Anwesenheit verwandelt die ganze Situation und läßt das Kind Zutrauen fassen. "Die Mutter schafft in ihrer sorgenden Liebe für das Kind einen Raum des Vertrauenswürdigen, Verlässlichen, Klaren. Was in ihn einbezogen ist, wird zugehörig, sinnvoll, lebendig, vertraut, nahe und zugänglich." ¹⁾ Von dem sicheren Hort der mütterlichen Liebe aus verliert der Ausgriff in die Welt den Charakter des Wagnisses. Die Dinge drohen nicht mehr, sondern sie fordern zur Begegnung und Aneignung heraus. Darin liegt die "aufschließende Kraft des Vertrauens", von der Nitschke spricht: "Ungeheuer ist die aufschließende Kraft des Vertrauens. - Auch die Dinge, nicht nur die Menschen offenbaren ihr Wesen, ihre Ordnung, ihren verborgenen Sinn. Daher eben stammen die Kräfte der Einsicht, die dem

1) a.a.O., S.177.

Kind den Zugang zur Welt, zu den Menschen und zu den Dingen ermöglichen." ¹⁾ M.J.Langeveld drückt das einmal so aus: "Die Sympathie macht die unwillkürliche Übernahme dessen möglich, was man um sich herum von Menschen wahrnimmt." ²⁾ - In alledem geschieht geistiges Werden als ein Aufnehmen, ein Hereinholen der Umwelt in das Ich, oder besser: als Ausweitung des Ich in Richtung auf die Umwelt. "Das Ich des Kindes ist - verglichen mit dem Ich des Kulturmenschen - sehr eng und sehr arm an geistigen Gehalten. Andererseits lebt es noch in den Dingen und Menschen draußen: es hat sich noch nicht als eine Eigenwelt und Innenwelt entdeckt, sondern existiert in einer Lebenseinigung mit der Umwelt, die einen geringeren Grad von Subjekt-Objektspaltung aufweist, als sie für den Erwachsenen besteht. Es hat also eine ganz andere Gesamtfärbung als unser Ich." ³⁾ Dieses an geistigen Gehalten arme Ich des Kindes ist aber begierig, sich zu füllen. Es ist wie ein Schwamm, der sich vollsaugen möchte, und es saugt die Gehalte in sich hinein, die seine Umwelt bietet und wie seine Umwelt sie bietet.

Die Tradition als Form der Begegnung mit der Welt entspricht der kindlichen Seinsweise auch insofern besonders gut, als das Kind im Mitleben mit den Erwachsenen sich noch weithin unkritisch und naiv verhalten kann. Denn es hat noch gar nicht die Möglichkeit, sich kritisch mit den Dingen auseinanderzusetzen. Es lebt wohl egozentrisch, aber nicht reflexiv, und kann sich noch gar nicht von den Dingen distanzieren. Es kann auch noch nicht vergleichen, weil es nur das kennt, was es um sich her wahrnimmt. Das Tun und Lassen seiner sozialen Umgebung gilt ihm fraglos

1) a.a.O., S.177.

2) M.J.Langeveld: a.a.O., S.101.

3) Eduard Spranger: Grundgedanken der geisteswissenschaftlichen Psychologie; Die Erziehung, 9.Jg. 1934, S.261 f.

und unbesehen als die einzig mögliche Art des Verhaltens, es identifiziert sich von vornherein und bedingungslos mit ihr.

Damit wird aber auch deutlich, daß Tradition nicht die letzte Stufe im menschlichen Werden sein kann. Denn ein Mensch, der nur aus dem Überkommenen lebt, würde sein Leben "aus zweiter Hand" leben. Es würde ihm gerade das fehlen, was wir die "eigene Mitte" nannten. Er lebt ein Oberflächendasein, das seine Wurzeln in den Anschauungen und Stellungnahmen und Entscheidungen anderer, aber nicht in echter eigener Einsicht oder im sehenden Erfassen sittlicher Werte hat. Ein solches Leben entspricht noch nicht voll der Würde der Person.

Der letzte Schritt menschlichen Werdens muß also immer darin bestehen, das bloß Überkommene einer kritischen Wertung zu unterwerfen und es entweder auf Grund seines Wertes beizubehalten oder aber als wertlos aufzugeben. Das "Fremdbürtige" muß zum "Eigenständigen" (Pfahler) werden.

Eine Zeit betont kritischer Stellungnahme zu den Gehalten der Tradition ist vor allem die Reifezeit. Dann entdeckt der junge Mensch sein eigenes Ich als eine eigene Welt, die ihm und nur ihm allein unvertauschbar gehört und für die er allein verantwortlich ist. Jetzt will er nicht mehr unter allen Umständen mit den Eltern übereinstimmen, sondern aus "eigener Verantwortung" sein Leben gestalten. So war die Jugendbewegung ganz auf die kritische Auseinandersetzung der Jugend mit den Formen und Inhalten der traditionellen Erwachsenenwelt ausgerichtet. In vielen Jugendtagebüchern ist immer wieder der gleiche Impuls nachzuweisen. Ein schönes Beispiel enthält das Tagebuch der Anne Frank, dort, wo sie, die bisher

das Urteil ihrer Familie über die Mitbewohner des Hinterhauses einfach mitgeurteilt hat, beschließt, hinfort selbst zu prüfen, ob dieses Urteil zu Recht besteht: "Ich will selbst alles ergründen, aber nicht nach dem Sprichwort: 'Wie die Alten sunen...!'" Gewiß kann es sein, daß der Jugendliche dann später zu den Ansichten seiner Familie zurückkehrt, aber dann ist sein Urteil eben nicht mehr einfach unkritisch übernommen, sondern in eigener Einsicht begründet. ¹⁾

Es ist leicht einzusehen, daß an dieser Stelle die wesentliche Aufgabe liegt, die dem Erzieher aus dem Phänomen der Tradition erwächst. Er muß dazu helfen, daß der Prozeß der personalen Entfaltung sein Ziel, die geistige Selbständigkeit der Person, wirklich erreicht und nicht schon auf der Stufe der bloßen Tradition, der unbewußten und unkritischen Übernahme, zum Stillstand kommt. Er muß die Voraussetzungen dafür schaffen, daß der werdende Mensch das Überlieferte in einem Akt verantwortlicher Übernahme in echter Weise zu seinem Eigenen machen kann.

1) Tagebuch der Anne Frank, Frankfurt-Hamburg 1956, S.125.

3. Tradition als wirkende Macht

Alles Erziehungsgeschehen ist immer ein Wirkzusammenhang, ein Wirkvorgang: ein Erziehungssubjekt wird auf irgendeine Weise Anlaß zu einer geistigen Gestaltung im Erziehungsobjekt. - Für ein planendes und gestaltendes Eingreifen in den Gesamtprozeß der so am Menschen geschehenden geistigen Formung ist es von ausschlaggebender Bedeutung, daß die einzelnen Teilvorgänge in ihrer formenden Kraft, in ihrer Erziehungswirksamkeit richtig erkannt und beurteilt werden. - Wie also steht es in dieser Hinsicht mit der Tradition, wie steht es mit ihrer Erziehungsmächtigkeit?

Die große menschenbildende Macht der Tradition wird wohl allgemein anerkannt. Zwar mag die Art und Weise und das Ergebnis der Formung, die durch sie geschieht, unterschiedlich bewertet werden, aber die Tatsache, daß der Mensch unter ihrem Einfluß tiefgreifend und nachhaltig geprägt wird, wird nirgendwo bestritten. Zeugnisse für diese Erziehungsmächtigkeit der Tradition finden sich in den verschiedensten Wissenschaftsbereichen; einige gewichtige Stimmen dieser Art seien hier zunächst angeführt:

So führt Max Scheler einmal aus, daß die Tradition "die seelischen Grundeinstellungen" im Menschen bilde ¹⁾, und er spricht an anderer Stelle von der "b i n d e n d e n M a c h t der Tradition", die darauf beruhe, "daß wir tradierte Reaktionen für unsere eigenen, auf der Sache, gegen die sie sich rich-

1) Max Scheler: Der Genius des Krieges, S.286.

ten, allein beruhenden halten" ¹⁾. Auch Aloys Fischer betont die "Macht der Tradition" ²⁾ und bringt sie in Verbindung mit den Phänomenen der "Bahnung", der "Anpassung" und der "Übung". Wilhelm Windelband spricht von der "Unentfliehbarkeit der Tradition" ³⁾, und Alfred Vierkandt sagt, daß der Jugend durch sie die Kulturformen "bereits in Fleisch und Blut übergehen", bevor sie einer kritischen Stellungnahme fähig ist ⁴⁾.

Aber auch im engeren Bereich der Pädagogik ist das Wissen um die Erziehungsmächtigkeit der Tradition immer lebendig gewesen. Selbst Plato, Rousseau und Fichte, die den jungen Menschen aus der Lebensgemeinschaft der Familie isolieren wollen, erkennen gerade dadurch, daß sie versuchen, den Einfluß der Tradition auszuschalten, ihre formende Wirkung ausdrücklich an. Auch die ältere systematische Pädagogik, die ihr Augenmerk ganz auf die bewußte Erziehung gerichtet hatte, konnte doch die Wirkung der unbewußt wirkenden Erziehungsmächte nicht übersehen, was sich z.B. in der hohen Wertschätzung äußert, die dort der Familien- und Hauserziehung fast allgemein entgegengebracht wird ⁵⁾. Darüber hinaus finden sich zahl-

1) Max Scheler: Wesen und Formen der Sympathie, S.39.

2) Aloys Fischer: Psychologie der Gesellschaft. Handbuch der vergleichenden Psychologie, Bd.II. Hrsg.Gustav Kafka, München 1922, S.383.

3) Wilh. Windelband, a.a.O., S.224.

4) A. Vierkandt: Die Gründe für die Erhaltung der Cultur. In Philos.Studien, Hrsg.Wilh.Wundt, 20. Bd.II. Theil, Leipzig 1902, S.437.

5) Vgl. Theodor Waitz's Allgemeine Pädagogik u.kleinere päd.Schriften. 2.Aufl. Hrsg.Otto Willmann, Braunschweig 1875, S.200 ff. u.: G.A.Rayneri, Pädagogik in fünf Büchern, Freiburg/Br.1909, in: Bibliothek d.kath. Pädagogik, Hrsg.F.X.Kunz, S.340.

reiche Äußerungen bedeutender Pädagogen, welche die Formkraft der Tradition ganz ausdrücklich anerkennen. So schreibt Otto Willmann an der bereits erwähnten Stelle der "Didaktik als Bildungslehre", wo er von der "un- oder halbbewußten Assimilation, durch welche die Jungen den Alten gleich werden" spricht: sie "stellt einen mächtigen Faktor dar, mit dem die Erziehung rechnen muß, und kann einer Elementarkraft verglichen werden, welche, zweckmäßig geleitet, das Werk der Vernunft vollführen hilft, unbewacht und ungezügelt, das mühsam Geschaffene vernichtet." ¹⁾ Im Anschluß an Willmann kommt Eggersdorfer zu der Feststellung: "Es kann ja wirklich keinem Zweifel unterliegen, daß das meiste von dem, was wir gerne der bewußten Erziehung als Leistung zuschreiben möchten, von jener unbewußten Gemeinschaftsfunktion vollbracht wird, die wir von seiten der Erziehergeneration als **T r a d i t i o n** von seiten der empfangenden Generation als **A s s i m i l a t i o n** ansprechen können. ... so erhält es (das Kind) die Muttersprache zu eigen, die als **d i e s e** Sprache ganz zweifellos eine Gabe der Kultur und nicht der Natur ist; so auch gewinnt es Anteil an einer bestimmten sittlichen und religiösen Welt. Familienart, Standescharakter, Nationalität, Sitte, Religion sind so zuallererst eine Frage des Standortes für jeden Werden- den, mehr als eine Frage der Abstammung und der Erziehung ... Tradition bleibt Voraussetzung der Erziehung. Sie ist Wind und Wetter und Wildwuchs auf ihrem Acker, mit dem ebenso zu rechnen ist, wie mit der Beschaffenheit der Ackerkrume selbst." ²⁾ Eggersdorfer stellt damit die typenprägende Wirkung der Tradi-

1) Otto Willmann: a.a.O., S.13.

2) Franz X.Eggersdorfer: Erziehung als Funktion und Aufgabe, Hochland 22.Jg. Bd.2, S.54.

tion über die von Vererbung und bewußter Erziehung.

Wenn man nun weiter das, was diese literarischen Zeugnisse über die formende Kraft der Tradition aussagen, sich an der Sache selbst deutlicher machen will, so ergeben sich zunächst erhebliche Schwierigkeiten. Denn die formende Kraft eines bestimmten Erziehungsfaktors kann man nicht wie eine Kraft im physikalischen Bereich einfach messen. Sie läßt sich nur von ihrem Ergebnis her bestimmen; und auch das ist sehr schwierig, denn das Erzogensein ist immer das Gesamtergebnis einer Vielzahl von Momenten und Abläufen, die nicht im Experiment beliebig isoliert werden können. Es ist aussichtslos, einen bestimmten Zug im Gesamtbild einer entfalteten Persönlichkeit als Ergebnis eines bestimmten Erziehungsgeschehens ausweisen zu wollen. ¹⁾ Lediglich dort, wo in der Erziehungswirklichkeit einzelne Erziehungsfaktoren in gewissem Maße isoliert sind, läßt sich durch Vergleich etwas über ihre Wirksamkeit aussagen. So gibt es Verhältnisse, in denen die Tradition einen hervorragenden Platz unter den Erziehungskräften einnimmt, wie etwa bei den Naturvölkern oder auch in der alten Bauernfamilie. In anderen Verhältnissen wieder - etwa in der modernen Industriegesellschaft - ist ihre Wirksamkeit auf ein Mindestmaß beschränkt. Von daher läßt sich der Unterschied zwischen den Menschentypen, die von den verschiedenen Gesellschaftsformen geprägt werden, wenigstens zum Teil verstehen als eine Folge des Wirksamwerdens bzw. des Fehlens der Tradition.

Doch auch diese Methode des Vergleichs ist immer nur begrenzt anwendbar, weil eben menschliches Sein - als immer auch mit in die Freiheit des Menschen selbst gestellt - nicht als "Wirkung" von

1) Vgl. Adolf Busemann: a.a.O., S.13.

"Ursachen" "erklärt", sondern nur als ein Sinngefüge, als ein Sinnzusammenhang, als eine Gesamtstruktur "verstanden" werden kann. In dieses Gesamtphänomen geht auch die formende Kraft der Tradition mit ein, und aus ihm, aus seinen Bedingungen und ihren inneren Zusammenhängen ist sie verstehend - deutend herauszulesen. In diesem Sinne sollen jetzt nur einige wichtige Phänomenzüge des Menschseins als eines Werdeseins herausgehoben werden, welche die Rolle des Traditionsgeschehens darin unter dem hier in Frage stehenden Gesichtspunkt seiner Erziehungsmächtigkeit noch weiter zu erhellen vermögen.

Die Tradition, die den Menschen am stärksten formt, geschieht in der Familie. Die eigentliche Zeit für diese Formung ist die Kindheit. Das Kind saugt sich im Mitleben mit den Erwachsenen gleichsam zwangsläufig voll mit den geistigen Gehalten, die es in seiner Umgebung vorfindet, mit ihren Denk- und Ausdrucksformen, ihren Wertideen und Verhaltensweisen. Richtung und Inhalt dieser Formung hängen also ab von der Art der Geformtheit derer, die die übernommenen Gehalte ihm vorgelebt haben.¹⁾ In einer anderen geistigen und kulturellen Umgebung würde es andere Inhalte aufnehmen und sich nach ihnen formen. So hat die das gesamte geistige Leben des Einzelmenschen in seiner Kindheit fundierende Tradition den Charakter der U n e n t f l i e h b a r k e i t (Windelband), weil ihr im kindlichen Subjekt ein Höchstgrad von Plastizität und Formbarkeit entgegenkommt, der aber mit steigendem Alter immer mehr abnimmt und schließlich ein Minimum erreicht. Damit verringert sich aber auch ständig die Möglichkeit, die in der Jugend empfangene Form zu ändern. Man spricht daher von der p r ä g e n d e n K r a f t der Tradition oder negativ von ihrer U n v e r w i s c h b a r k e i t.

1) Vgl. N. Hartmann: Das Problem des geistigen Seins, S. 252.

Die Zwangsläufigkeit und Nachhaltigkeit der formenden Wirkung der Tradition läßt sich vielleicht noch weiter verständlich machen aus der Art und Weise, wie in ihr die Übergabe und Übernahme des Traditionsgutes erfolgt. Daß das Übergeben nicht als bewußtes Vormachen oder Vorleben, überhaupt nicht in pädagogischer Absicht geschieht, sondern die Form des schlichten Vollziehens, des einfachen Darlebens hat, wobei der Übergebende ganz an die Sache hingegeben ist, gerade darin liegt die Überzeugungskraft seines Handelns. Eine bemerkte pädagogische Absicht kann leicht kritische Vorbehalte oder gar Widerspruch wecken, ein selbstverständliches Tun fordert eine solche kritische Distanzierung viel weniger heraus, so daß dann auch die Übernahme selbstverständlich und naiv bleibt: "Ehe ein Kind ... auch nur von ferne das Stadium erreicht hat, in dem es einer schärferen S c h e i d u n g zwischen sich und seiner seelischen Umwelt fähig wird, ist sein Bewußtsein bereits angefüllt mit Ideen und Erlebnissen, deren faktische Herkunft ihm vollständig verborgen ist ..." ¹⁾.

Mit alledem ist ein Weiteres gegeben:
Das soziale Feld der Lebensgemeinschaft der Familie, in dem die entscheidende traditionelle Formung des jungen Menschen geschieht, unterscheidet sich von anderen sozialen Gruppen dadurch, daß es a l l e Lebensinhalte umfaßt - angefangen von den Alltäglichkeiten bis hin zum ästhetischen, zum sittlichen und zum religiösen Wertbereich. Auf all diesen Gebieten wird auch die Tradition wirksam. Sie formt hier den Menschen also in einer a l l s e i t i g e n , u m f a s s e n d e n Weise und sie formt ihn bis

1) M. Scheler: Wesen und Formen, S. 267.

in seine seelischen T i e f e n hinein. Denn im täglichen und unmittelbaren Kontakt bildet sich in den Mitgliedern dieser Lebensgemeinschaft nach und nach ein gleiches "Erlebnismaterial" (Scheler) aus, ein gleicher "Erlebnisgrund", ein gleicher "seelischer Boden" (G.Walther), aus dem heraus sie leben. So wird "die sozialkulturelle Persönlichkeit in der Familie bis zu einer solchen Tiefe geformt, die schlechterdings durch keine andere soziale Ordnung erreicht wird" ¹⁾.

Der auf diese Weise von der Tradition geprägte Mensch lebt in festen B i n d u n g e n, ist verwurzelt im Boden der Gemeinschaft, ist verwachsen mit den Normen, die in ihr gültig sind. Sein Leben verläuft in festen Formen und bekommt dadurch etwas Stetiges, etwas Beständiges. Wer dagegen in seinem Leben die Prägekraft der Tradition nicht an sich erfuh, kennt keine gewachsenen Bindungen; er ist der "Entwurzelte", der den Einflüssen des Augenblicks und des Zufalls, den inneren Impulsen und den äußeren Reizen mehr oder weniger schutzlos preisgegeben ist; sein Leben hat den Charakter des Unsteten und Unbeständigen. Aus solchen ungebundenen traditionslosen Existenzen setzt sich die moderne "Masse" im Zeitalter der Industriegesellschaft zusammen, während "Volk" im Sinne der Volkskunde eine Form des Menschentums meint, in der die Bindungen der Tradition noch wirkkräftig sind und die gerade durch diese bindenden Gemeinsamkeiten begründet und zusammengehalten wird.

Dieser Hinweis auf das Phänomen der Vermassung im Unterschied zum organisch gewachsenen Volk stellt uns hier abschließend vor die Frage: wie denn der

1) René König: Abhängigkeit und Selbständigkeit, S.232.

Prozeß der Entwurzelung überhaupt möglich wird, wie er vor sich gehen kann. Die Menschen, die in die Großstädte zogen und dort die Massen bildeten, kamen doch aus der handwerklichen oder bäuerlichen Lebenswelt und waren also in traditionellen Bindungen aufgewachsen. Wie konnte es geschehen, daß die gewachsenen Bindungen zerrissen und sich als zu schwach erwiesen? - Hier wird die Grenze der Wirksamkeit der Tradition sichtbar, hier wird ein psychologisches Gesetz deutlich, das Eggersdorfer einmal folgendermaßen formuliert hat: "... bloß tradierte Überzeugung, bloß tradierte Sitte reicht nicht weiter als die Lebensgemeinschaft, die sie trägt, den Übungswert abgerechnet." ¹⁾ So klingt an dieser Stelle noch einmal die pädagogische Aufgabe an, vor die alle Tradition den Erzieher immer stellt: die bloß tradierten Gehalte in bewußt ergriffene zu überführen.

1) Franz X. Eggersdorfer : a.a.O., S. 57.

4. Der erzieherische Wert der Tradition

Erziehung hat es mit dem menschlichen Werden zu tun, und zwar meint "Erziehung" - da dieses Werden mehr oder weniger gelingen, sein Ziel mehr oder weniger erreichen oder verfehlen kann - immer eine Beeinflussung des menschlichen Werdens im Sinne des "Besser", des "Höher"; was man auch so ausdrücken kann: Erziehung ist ein Wertbegriff, der das menschliche Werden unter die Idee der Vollkommenheit stellt, es "von einer absoluten, selbstgeltenden Wertgesetzlichkeit aus" beurteilt ¹⁾.

Wenn wir also die Tradition auf ihre erzieherische Bedeutsamkeit hin betrachten, setzen wir auch sie immer schon zu dieser Wertgesetzlichkeit in Beziehung. - Diesen Gesichtspunkt wollen wir jetzt noch ausdrücklich aufgreifen, indem wir nach Wert oder Unwert der Tradition für die Menschwerdung des Menschen fragen: Ist die Beeinflussung der geistigen Entfaltung des Menschen durch die Tradition positiv oder negativ zu bewerten? Fördert oder hemmt die Tradition die personale Entfaltung des Menschen? Bringt sie ihn dem Ziele einer werthaftern Vollendung seiner Persönlichkeit näher, oder hindert sie ihn gerade daran, dieses Ziel zu erreichen?

Zwar stellt sich diese Frage nach dem erzieherischen Wert der Tradition im pädagogischen Denken historisch immer erst verhältnismäßig spät. Die ur-

1) Döpp-Vorwald: Erziehungswissenschaft, S.253.

spprüngliche, naive pädagogische Einstellung zur Tradition ist eine selbstverständliche Bejahung; wo Erziehung sich noch vorwiegend als Tradition vollzieht, wird ihr pädagogischer Wert natürlich überhaupt nicht in Frage gestellt. Diese Art von pädagogischem Traditionalismus ist ihrer Natur nach "stumm" (R.P.Rohden). Erst bei einer gewissen Abgelöstheit von der Tradition kann eine kritische Auseinandersetzung in Gang kommen, die dann entweder zu einer bewußten Anerkennung oder auch entschiedenen Ablehnung führen kann.

Um zu diesem Problem, ob die Tradition die personale Entfaltung des Menschen hemmt oder fördert, Stellung nehmen zu können, wird man ausgehen müssen von dem Ziel, zu dem der Erziehungsprozeß führen soll. Das Erziehungsziel wird in der pädagogischen Theorie etwa umschrieben mit Begriffen wie "Persönlichkeit", "geistiger Selbststand", "Eigenverantwortung", "Mündigkeit". Gemeint ist damit immer ein Zustand, in dem der Mensch sein Verhältnis zur Welt aufgrund eigener Einsicht in die objektiv gültigen Werte und in Übereinstimmung mit dieser Werteinsicht selbst bestimmt.

Nun ist es aber nach allem Gesagten doch so, daß da, wo ein Mensch in der Tradition und aus der Tradition lebt, gerade nicht ein Handeln aus eigener Einsicht vorliegt, sondern ein naives und unkritisches Mittun. Der Handelnde mag zwar glauben, sein Tun beruhe auf echter Einsicht in die Sache und vernünftiger Entscheidung, in Wirklichkeit aber richtet er sich einfach nach seiner Umgebung. Er lebt in "vorgedachten Motivationen und Anschauungen" ¹⁾. Er lebt sein Leben also gerade nicht aus der eigenen

1) Oskar Liebeck: a.a.O., S.15.

Mitte, sondern aus zweiter oder gar dritter Hand. Und diese Tatsache kommt ihm nicht einmal zum Bewußtsein ¹⁾. So scheint die Kritik Oskar Liebecks zu Recht zu bestehen, daß die Tradition "für jedermann einen vernünftigen Zugang zu der Wirklichkeit" ²⁾ verriegelt. In ähnlich kritischem Sinne äußert sich auch Alfred Vierkandt: "Schon in der Jugend wird so das Bewußtsein des einzelnen mit einer überragenden Anzahl von Bewertungen erfüllt, die wenig Raum mehr für die Entwicklung neuer individueller Schätzungen übrig lassen. Der Spontaneität des einzelnen wird der Spielraum dadurch außerordentlich verringert." ³⁾ An anderer Stelle sagt Vierkandt noch deutlicher: "Indem die geschilderten Kräfte von früh auf den einzelnen in die Bahnen der bestehenden Kultur hineinschieben, beeinflussen sie dadurch zugleich seine gesamte seelische Konstitution: die Fähigkeit der Spontaneität, der Initiative, der Selbständigkeit, die ohnehin gering ist, wird noch mehr abgeschwächt entsprechend dem allgemeinen Satze, daß Anlagen sich nur nach Maßgabe ihrer fortgesetzten Anwendung entwickeln können und mangels einer solchen verkümmern" ⁴⁾.

Diesen Stimmen zufolge scheint die Tradition wirklich ein Hindernis auf dem Wege zur vollendeten Persönlichkeit und zur vollen Entfaltung ihrer geistigen Kräfte zu sein. Wenn wir die Argumente, die hier gegen den pädagogischen Wert der Tradition vorgebracht werden, im einzelnen ins Auge fassen und sie auf ihre Beweiskraft hin prüfen, so können wir

1) Vgl. René König, Abhängigkeit ... S.234 und Max Scheler: Formalismus, S.39.

2) Oskar Liebeck, a.a.O.

3) Alfred Vierkandt: Die Stetigkeit im Kulturwandel, S.85.

4) a.a.O., S.105.

die folgenden Gesichtspunkte unterscheiden: Einmal wird die Tradition abgelehnt ihres *I n h a l t e s* wegen. So ist es bei Oskar Liebeck: er bezeichnet den Inhalt der Tradition als "Vorurteile" und "Aberglauben"; die einzige Tradition, die er gelten läßt, ist die Überlieferung wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse. - Alfred Vierkandt dagegen bewertet die Tradition negativ wegen ihrer *f o r m a l e n W i r k u n g e n*: es wird dem Menschen etwas aufgezwungen, zu dem er selbst weder ja noch nein sagen kann; die persönliche Freiheit wird eingeschränkt, die geistigen Kräfte werden durch das geistige Erbe so völlig absorbiert, daß die eigenen produktiven Fähigkeiten verkümmern müssen; das geistige Leben des einzelnen wird kanalisiert, es wird auf Schienen gelegt.

Zu der ersten Gruppe von Argumenten, die die Tradition ihres Inhalts wegen ablehnen wollen, ist natürlich festzustellen, daß der inhaltliche Wert einer Meinung, eines Urteils oder eines Verhaltens völlig unabhängig davon ist, ob er tradiert oder auf eine andere Weise überliefert und übernommen wird. Der tradierte Gehalt wird durch die Tradition weder besser noch schlechter. "Weder das Alte als solches noch das Neue an sich bedeuten einen Wert, der irgendwie durch die Zeitbeziehung bestimmt wäre." ¹⁾ Es gibt die Tradition des Guten sowohl wie die des Schlechten, des Wahren ebenso wie des Falschen. Wir brauchen nur in die Geschichte hineinzublicken und uns etwa an die Geschichte der religiösen Sekten, an den Kannibalismus und die Tötung der Alten bei man-

1) St.v.Dunin Borkowski: Tradition und Fortschritt, Stimmen der Zeit, 118 Bd., Freiburg/Br. 1930, S.419.

chen Naturvölkern oder auch die Rechtsstellung der Frau zu erinnern, um diesen Satz bestätigt zu finden. Durch die Gemütswerte, die dem tradierten Gehalt anhaften - das Tradierte ist ja das von Jugend auf Vertraute und im Laufe der Zeit Liebgewonnene, das von verehrten und geliebten Menschen Übernommene -, wird sein inhaltlicher Wert an sich nicht berührt.

Bedeutsamer scheinen die Einwände zu sein, die sich gegen die formalen Wirkungen der Tradition richten: dagegen nämlich, daß sie 1. den Menschen festlege, ihn binde, 2. daß sie ihn hindere, seine eigenen produktiven Geisteskräfte zu entfalten, und 3. daß sie es ihm erschwere, zu einer persönlichen und individuellen Einstellung zur Welt und zum Leben zu kommen.

In dem ersten Argument - der Mensch werde durch die Tradition festgelegt und in seiner persönlichen Freiheit beeinträchtigt - geht es um die das menschliche Dasein zutiefst bestimmende Spannung zwischen Freiheit und Bindung, zwischen Fülle und Form ¹⁾. Gerät das Leben zu sehr in die Nähe des einen oder des anderen Poles, so wird es zum Zerrbild, es wird sinnlos. Der Mensch ist zwar von Natur aus von einer "unvorstellbaren Plastizität", er ist "das nicht festgestellte Wesen" und bedarf daher der Eingrenzung, der Festlegung, der Bindung, er steht unter einem "Formierungszwang" ²⁾, und solche Formung, Festlegung und Bindung geschieht gerade durch die Tradition. Wo aber die Form zum Kerker und die Bindung zur Fessel wird, da muß geistiges Leben notwendig ersticken. So gesehen stellt also die Tradition nicht einen absoluten pädagogischen Wert oder Unwert dar, sondern sie bekommt ihren Wert

1) Vgl. Romano Guardini: Der Gegensatz, Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten, Mainz 1925.

2) Vgl. Arnold Gehlen: Der Mensch.
Ders.: Der Mensch im Lichte der modernen Anthropologie.

jeweils durch ihre Stellung im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Bindung: ein Zuviel an traditioneller Bindung gefährdet die persönliche Freiheit, ein völliger Mangel an solcher Bindung führt leicht zu innerer Haltlosigkeit.

Gegen das zweite Argument, das Vierkant zu Kritik der Tradition anführt: sie verhindere die Entfaltung der produktiven Geisteskräfte, die sie völlig für die Übernahme des geistigen Erbes absorbiere, so daß kein Raum mehr bleibe für eine eigene schöpferische Leistung - in gleichem Sinne äußert sich gelegentlich auch Aloys Fischer ¹⁾ - ist zu sagen, daß gerade in der Übernahme des geistigen Erbes doch auch erst die Kräfte zur Entfaltung kommen, die die Voraussetzung bilden für die eigene schöpferische Leistung. Es gibt auf dem Gebiete des Geistigen nicht das einfache Übernehmen, sondern die Arbeit des Zueigenmachens bedarf immer "der Spontaneität des Auffassens und des Verarbeitens" ²⁾; Geistiges wird immer nur in dem Maße und in dem Grade übernommen, in dem der Übernehmende zu spontanem Einsatz bereit und fähig ist. Auch der schlichte Mitvollzug, auf dem ja die Tradition beruht, enthält somit ein aktives Moment, und so liegt schon in der Anwendung übernommener Wertungen in neuen Situationen eine produktive Leistung und vor allem auch eine Übung der produktiven Kräfte.

1) Aloys Fischer: a.a.O., S.381: "Es gibt Menschen, die, einmal eingefahren in einem Geleise, dieses nicht mehr verlassen k ö n n e n , andere, die es nicht mehr verlassen w o l l e n . Es scheint, als hätten solche Menschen ihre ganzen Spannkkräfte verbraucht, um sich in die bestehende Welt einzuleben, nun ist nichts mehr übrig, neue andere Gedanken und Ziele zu verstehen, zu wollen, zur Tat werden zu lassen."

2) Nicolai Hartmann: a.a.O., S.215.

Zwar hat es zu allen geschichtlichen Zeiten und auf allen Gebieten geistigen Lebens mehr rezeptive und mehr produktive Typen gegeben ¹⁾, aber es ist doch aufschlußreich, daß in den Frühzeiten der Kulturen, in denen die "Masse" des tradierten geistigen Erbes noch verhältnismäßig gering ist, auch die neue Lösung viel seltener gelingt. Der Mensch ist eben nicht ein Gefäß, das nur eine gewisse Menge an geistigem Gut zu fassen vermag, sondern gerade in der Verarbeitung des geistigen Erbes entfaltet er seine eigenen geistigen Fähigkeiten. In diesem Sinne schreibt Jaspers: "Der Mensch aber ist mehr als nur ein Gefäß. Empfinge er nur das Überkommene, er müßte daran ersticken. Erst in seinem Ergreifen wird er er selbst." ²⁾

Mit diesem Zitat aber sind wir bereits bei dem nächsten Argument gegen den pädagogischen Wert der Tradition: daß sie den Menschen daran hindere, er selbst zu werden, d.h. zu einer persönlichen und individuellen Einstellung zur Welt zu kommen. Diese These betrifft den pädagogischen Wert oder Unwert der Tradition ganz unmittelbar; besagt sie doch nicht mehr und nicht weniger, als daß die Tradition nicht nur keine Hilfe sei auf dem Wege der personalen Entfaltung, sondern geradezu ein Hindernis.

Dieser Einwurf beantwortet sich von der Einsicht in den Prozeß des menschlichen Selbstwerdens her. Menschliches Werden geht nicht so vor sich, wie es sich den Rationalisten und den Naturalisten darstellt: als sei das Kind schon am Anfang des Prozesses ein fertiges Selbst, das sich mit rationalen Mitteln und in immer "wachsenden Ringen" die Welt erobere. Viel-

1) Vgl. Spranger: Lebensformen. 7. Aufl., Halle 1930.

2) Karl Jaspers: Philosophie, 2. Bd. Existenzerschließung, Berlin 1932, S. 56.

mehr ist das Selbst des Kindes zunächst völlig eingebettet in seine soziale Umgebung: "Die Ideen und Gefühle und Strebensrichtungen, in denen ein Kind lebt, sind - abgesehen von den generellen wie Hungern, Dursten usw. - zunächst ganz und gar diejenigen seiner Umwelt, seiner Eltern, Verwandten, größeren Geschwister, Erzieher, seiner Heimat, seines Volkstums usw. Eingeschmolzen in den familiären Geist, verbirgt sich ihm sein Eigenleben fast völlig" ¹⁾. Von diesem Ausgangspunkt her kommt der Prozeß der personalen Entfaltung und des Selbstwerdens nur dort recht in Gang, wo das Kind getragen wird von den personalen Bezügen der Liebe und des Vertrauens. Nur dort wird der Ausgriff in die Welt überhaupt gewagt, und zwar eben in der Weise, daß das Kind auf dieser Stufe aus diesem Vertrauen heraus die Ideen und Urteile und Wertungen seiner Umgebung zunächst naiv und unkritisch übernimmt. Es vollzieht sie einfach mit und füllt so sein Bewußtsein an mit den geistigen Gehalten seiner Umwelt. Es lebt noch nicht in jenem geistigen Selbststand, der das Ziel der Erziehung ist; es hat sein Verhalten noch nicht "von der Wurzel her" (Haase) selbst aufgebaut, es handelt noch nicht aus eigenen Einsichten, sondern aus übernommenen Wertungen. Scheler wendet auf diesen Zustand das Bild des Stromes an, der über dem Haupt des Kindes dahinbraust, ohne daß es selbst seine Position kennt oder bestimmt ²⁾.

Der Prozeß der personalen Entfaltung darf freilich nicht an dieser Stelle abgebrochen werden. Die tradierten Verhaltensweisen dürfen nicht bloß tradierte bleiben, sondern sie müssen "zu reflektierten, in ihrem Warum erkannten, anerkannten und geliebten überge-

1) Max Scheler: Wesen und Formen, S.266.

2) Scheler: a.a.O.

führt" ¹⁾ werden. Im Bilde Schelers heißt das: der junge Mensch muß sein Haupt aus dem Strome der Überlieferung erheben und selbst seinen Standort in diesem Strome bestimmen. Das nur Überkommene muß ergriffen werden. So und nur so wird der Mensch er selbst.

Tradition ist also nicht ein Hindernis auf dem Wege der personalen Entfaltung, sondern eine Durchgangsstufe, und zwar eine notwendige Durchgangsstufe, die man nicht beliebig auslassen oder überspringen kann. Auch unter diesem Gesichtspunkt also stellt die Tradition zwar nicht einen absoluten, sondern einen nur vorläufigen, aber einen unverzichtbaren pädagogischen Wert dar. Und aus dieser hohen Bedeutung der Tradition für die werdende Generation ergibt sich die Forderung an den Erzieher, zu seinem Teile nach Möglichkeit mit dafür zu sorgen, daß eben nur solche Gehalte tradiert werden, die auch ihrem Inhalt nach in sich wertvoll sind, die den werdenden Menschen im Sinne des "Hinauf" und nicht des "Hinab" beeinflussen, m.a.W.: die Forderung, an seinem Teile mit dazu beizutragen, daß die Gemeinschaft selbst in Ordnung und daß ihr Geist von positiven lebenszeugenden Werten erfüllt sei.

1) Eggersdorfer: a.a.O., S.57.

5. Das Verhältnis von Tradition zu "Bildung" und "Erziehung"

Unsere frühere Analyse des menschlichen Werdens hatte zwei Grundrichtungen oder Dimensionen dieses Geschehens unterschieden: das "Gliedwerden" in der menschlichen Gemeinschaft und das "Selbst-jemand-werden" (Langeveld), und wir hatten diesen Sinnrichtungen die pädagogischen Kategorien der "Bildung" und der "Erziehung i.e.S." zugeordnet. Diese Unterscheidung ist jedoch nicht so zu verstehen, als gingen Bildung und Erziehung nebeneinander her und geschähen unabhängig voneinander. Der Mensch ist vielmehr als geistiges Wesen immer ein Ganzes, und immer steht er als Ganzes gleichzeitig in verschiedenen Beziehungen. Bei der Arbeit in seinem Beruf etwa trägt er persönliche Verantwortung und ist zugleich Glied in der Gemeinschaft seines Standes. So wie in jedem Punkte des Raumes sich alle Dimensionen durchdringen, so sind auch in jedem Augenblick menschlichen Lebens und Werdens alle Sinnrichtungen und Sinnbezüge enthalten. "Es ist nicht so, daß das eine Mal nur erzogen, dann gebildet ... würde; vielmehr vollzieht sich alles häufig in e i n e m Zuge." ¹⁾ In der Wirklichkeit des menschlichen Lebens lassen sich Erziehung und Bildung also nicht immer scharf voneinander scheiden. Trotzdem ist in der theoretischen Besinnung eine solche Scheidung notwendig. Daher soll im folgenden - nachdem unsere bisherigen Betrachtungen, die das Verhältnis von Tradition und Erziehung im Ganzen zu bestimmen hatten, in diesem Punkte sehr allgemein blei-

1) Walter Guyer: Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre, Zürich 1949, S.125.

ben mußten - versucht werden, am Traditionsproblem die Momente der Bildung und der Erziehung i.e.S. in ihrer Sonderung näher ins Auge zu fassen, wenn sich dabei freilich auch Überschneidungen nicht immer werden vermeiden lassen.

a) Tradition und Bildung

Das Phänomen der Bildung hat eine seiner ontologischen Voraussetzungen darin, daß es die menschliche Person in der Einzigkeit nicht gibt. Der Mensch steht nicht allein auf der Welt, ja er ist als Person in der Einzigkeit gar nicht denkbar. Er ist angelegt auf das personale Gegenüber, auf das Du. Personales Leben als geistiges Leben vollzieht sich wesentlich im Dialog. "Im Zusammenstehen der Personen aber handelt es sich immer schon um eine geistige Sphäre, in der sie sich bewegen und Beziehung haben." ¹⁾

Am ehesten greifbar wird diese geistige Verbundenheit in dem Phänomen der Sprache. Aller Dialog setzt immer schon Sprache voraus. Sprache ist eine "geistige Zwischenwelt" (Humboldt), und zwar in einem doppelten Sinne: Sie steht zwischen Mensch und Welt, sie gibt die Kategorien her, mit deren Hilfe der Mensch die Welt auffaßt und beurteilt ²⁾; außerdem steht Sprache aber auch zwischen Person und Person, sie ist das Medium, innerhalb dessen der geistige Austausch erfolgt. - Sprache ist "gesellschaftliche Erkenntnisform" (Weisgerber) und "gesellschaftliche Wertungsform" (M.Hain).

1) Nicolai Hartmann: a.a.O., S.216.

2) Leo Weisgerber: Die Sprache unter den Kräften des menschlichen Daseins (Von den Kräften der deutschen Sprache, Bd.1). Düsseldorf 1949 .

Sprachliche Bildung nun geschieht dadurch, daß der einzelne Mensch, das Kind, Anteil gewinnt an der gemeinsamen Sprache, "hineinwächst" in die Muttersprache. Es schafft die Sprache nicht erst, sondern findet sie vor und übernimmt sie im Mitsprechen von den Erwachsenen. "Was das Kind als nichtsprechendes (infans) mitbringt, ist nichts als die Fähigkeit, überhaupt sprechen und Gesprochenes verstehen zu lernen, sowie die natürliche Tendenz zu beidem" ¹⁾. In welcher Form diese Sprachfähigkeit realisiert wird, das ist eine Frage der Umgebung, der Umwelt, des Standortes. Es geschieht dabei immer ein dreifaches: Es werden sprachliche Inhalte, Bedeutungen, übernommen. Gleichzeitig werden Sprachkräfte entfaltet. Und schließlich findet eine Formung, eine Prägung statt in dem Sinne, daß der individuelle Geist geformt wird durch die in der Sprache enthaltenen Formen und Kategorien des Auffassens, Urteilens und Wertens.

Das gleiche Grundverhältnis wie zwischen Sprache und dem sprechenden Individuum besteht auf allen Gebieten des geistigen Lebens, sei es im Bereich der Sitte, des Rechtes, der Kunst, der Religion oder auch der Technik. Immer findet der Mensch bereits eine geistige Sphäre vor, in die er hineingeboren wird und in die er hineinwachsen muß. Dieses Hineinwachsen ist Bildung als Prozeß, das Ergebnis Bildung als Zustand.

Döpp-Vorwald hat die Bildung als Zustand und als Vorgang folgendermaßen beschrieben: "... allgemeingebildet ist der Mensch, der den in seiner Kulturgemeinschaft gültigen und verbindlichen Bestand an Kultur-

1) Nicolai Hartmann: a.a.O., S.213.

gütern, an geistigen Inhalten, an Werten, an Lehren, Formen, Konventionen so in sich aufgenommen und lebendig gemacht hat, daß er ein vollwertiges und handlungsfähiges Glied dieser Gemeinschaft geworden ist. **Bildung als Vorgang** bezeichnet das Hineinwachsen, das Hineingelebt werden des heranwachsenden Menschen in Weltbild und Wertsystem der Gemeinschaft" ¹⁾ Und an anderer Stelle: "Bildung ist organische Funktion des Lebensganzen, ist Assimilation, Eingliederung, Typenbildung, Übertragung der Inhalte und Formen, des Weltbildes und Wertsystems der Gemeinschaft an die nachwachsenden Glieder," ²⁾

Schon aus dieser kurzen Kennzeichnung wird auch die enge Beziehung zwischen "Tradition" und "Bildung" deutlich. Man könnte hier von Verwandtschaft oder wenigstens von Nachbarschaft sprechen, die auf zwei Wesenszügen beruht, welche Tradition und Bildung gemeinsam haben: sie sind beide eine **Funktion** der **Gemeinschaft**, und zwar einer Funktion der gemeinschaftsgebundenen und gemeinschaftsbezogenen Formung des Menschen; und sie **leben** beide **aus der Vergangenheit**: Tradition ist das Übergeben und Übernehmen des "geistigen Erbes" von der alten Generation zur jungen, auch die Bildung bezieht ihre "Bildungsgüter" und Bildungsgehalte hauptsächlich aus der Vergangenheit.

Danach dürfen wir zunächst feststellen, daß das spezifische Feld der Tradition innerhalb der gesamten Erziehungswirklichkeit der engere Bereich der Bildung ist. Hier ist der eigentliche Ort der Tradition im

1) Döpp-Vorwald: Grundlegung, S.374 f.

2) a.a.O., S.385.

Gesamtbereich des Pädagogischen. Umgekehrt kann man auch mit Weniger sagen: "In jeder Bildung ist dem Wesen der Sache nach ein traditioneller Zug." ¹⁾ Ja, wenn man mit Döpp-Vorwald den Prozeß der Bildung versteht als "das Hineinwachsen, das Hineingelebtwerden des heranwachsenden Menschen in Weltbild und Wertsystem der Gemeinschaft, ein Prozeß, der sich zunächst unbewußt von der Gemeinschaft her als funktionale Eingliederung und Assimilation des Nachwuchses vollzieht, der aber weiterhin auch zur bewußt ergriffenen Aufgabe des planmäßigen Bildungswesens, also vornehmlich zur Bildungsaufgabe der Schule, wird" ²⁾, und wenn man bedenkt, daß sich diese "funktionale Eingliederung und Assimilation" von der Seite der Erwachsenen her gesehen weithin in der Form des selbstverständlichen "Darlebens" und vom Nachwuchs her gesehen in der Form des unbewußten Mitlebens und Mitvollziehens der dargelebten Gehalte vollzieht, also eben in der Form der Tradition im engsten und prägnantesten Sinne, so dürfen wir sogar sagen: Bildung vollzieht sich zunächst und zuerst weithin in der Form der Tradition. Oder anders: **T r a d i t i o n i s t d i e U r f o r m d e s B i l d u n g s g e s c h e h e n s.**

In primitiven Verhältnissen geschieht Bildung fast ausschließlich in dieser Form des unbewußten Hineinwachsens in den Geist der Gemeinschaft, in ihre Religion, ihre Sitten und Gebräuche. Erst auf kulturell höherer Stufe wird Bildung zur bewußt ergriffenen Aufgabe. Aber auch die bewußte Bil-

1) Erich Weniger: a.a.O., S.131.

2) Döpp-Vorwald: Grundlegung, S.374 f.

dungsarbeit muß aufbauen auf den unbewußt übernommenen Gehalten. Jeder, der sich in der Schule um die sprachliche Bildung von Kindern bemüht, kennt das Vergebliche dieser Bemühung, wenn die Kinder nicht in einer sprachlich reichen und guten Umgebung aufwachsen. Ebenso bekannt sind die Schwierigkeiten, die sich etwa einem Konvertiten bei dem Verständnis solcher religiöser Gehalte entgegenstellen, die er nicht von Kindheit an mitgelebt und mitvollzogen hat. Die unbewußte Tradition ist das natürliche Fundament aller bewußten Bildungsarbeit. Sie stellt in allen Bereichen - sei es der sprachlichen, der technischen, der künstlerischen, der sittlichen, der religiösen Bildung - **e i n e s o z i a l e u n d k u l t u r e l l e V o r g a b e** dar, die keine Schule und kein Bildungsbemühen jemals ersetzen kann.

Mit diesen Feststellungen sind aber die Beziehungen zwischen Tradition und Bildung noch nicht erschöpft. Es ist noch zu bedenken, daß die Tradition auch selbst zur bewußt ergriffenen Bildungsaufgabe werden kann und muß, und zwar in einem doppelten Sinne: Einmal ist es die Aufgabe planmäßiger Bildungsarbeit, wertvolle überkommene Gehalte der Überlieferung, die etwa in ihrer Sinnhaftigkeit nicht mehr unmittelbar erfahren und erfaßt werden, die nicht mehr verstanden werden, trotzdem der jungen Generation lebendig zu erhalten und die Jugend zur Sinnerfassung, zu einem echten Verstehen und Ergreifen solcher Werte hinzuführen. Erst dadurch wird in ihr jene geistige Form aufgebaut, die wir Bildung nennen. ¹⁾

1) Vgl. Friedr. Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, 2.Aufl., Heidelberg 1950.

Eine zweite Aufgabe ergibt sich aus einem Wesenszug der Tradition, der bisher noch nicht ausdrücklich erwähnt wurde: Tradition hat von Natur aus statischen Charakter; Leben aus der Tradition ist ein Sichrichten nach der Vergangenheit, erschöpft sich im Bewahren einmal gefundener Lösungen, weist nicht über sich hinaus. - Auch alle Bildung lebt zwar - wie gesagt - vornehmlich aus der Vergangenheit, bezieht ihre "Bildungsgehalte" in der Hauptsache von dort her, will die Kontinuität wahren und eine feste Form im jungen Menschen aufbauen; aber sie erschöpft sich doch nicht in dieser Zielsetzung, sie ist nicht nur statischer Natur, sondern ein Wesenselement aller echten Bildung ist das Dynamische. Bildung ist nicht nur ein "Ständigwerden", sondern zugleich auch ein "ständiges Werden" ¹⁾, sie weist über sich hinaus, sie ist ein Sichoffenhalten für neue Möglichkeiten und neue Lösungen. Von hier aus ergibt sich als Aufgabe aller bewußten Bildungsarbeit, die junge Generation immer wieder anzuregen und anzuleiten zu einer lebendigen Auseinandersetzung mit den Gehalten der Tradition, auf daß sie kritisch unterscheiden lerne zwischen deren überzeitlichen, zeitlos gültigen Inhalten einerseits und den zeitbedingten, überholbaren und vielleicht auch bereits überholten Urteilen, Wertungen und Einstellungen andererseits.

So hat Bildung zwar ihre Urform und ihr Fundament in der Tradition, aber sie geht doch darin nicht auf, sondern weist über sie hinaus. Gerade dadurch, daß sie auch immer zu ständiger Auseinan-

1) H.Nohl: Die Bildung des Erziehers,
Die Sammlung, 5. Jg., Göttingen 1950, S.707.

dersetzung mit den tradierten Gehalten auffordert, erhält sie diese lebendig und ermöglicht ihre Überlieferung an zukünftige Generationen.

b) Tradition und Erziehung i.e.S.

Menschliches Werden ist personale Entfaltung, die als solche einerseits ein "Gliedwerden" in der Gemeinschaft von Personen, andererseits aber ebenso sehr auch ein eigentliches "Selbstwerden" bedeutet: Person ist realisierbar nur im Bezug zum personalen Gegenüber, aber ebenso wesentlich ist sie "geistiger Selbststand"; sie besitzt ihr inneres geistiges Leben, ihr Denken und Wollen, ihr Fürchten und Wünschen, ihr Lieben und Hassen unvertauschbar für sich allein; sie steht in ihrem Inneren in einer letzten Einsamkeit unmittelbar vor der absoluten Person, unmittelbar vor Gott. In diesem ihrem innersten Kern gestaltet die Person sich selbst durch ihre eigenen Akte, d.i. durch ihr Verhalten zur Welt, zu sich selbst und zu Gott. Doch ist solche Selbstgestaltung nicht etwa in ihr Belieben gestellt, sondern untersteht einem Anruf vom Absoluten her, einem Sollen. Dieser Sollensanruf, den die Person im Gewissen vernimmt, besitzt zwar absolute Verbindlichkeit, aber er übt keinen Zwang aus, er ist kein Muß; die Person kann sich ihm, sofern sie ihn vernommen hat, nicht mehr entziehen, aber sie kann in Freiheit ja oder nein zu ihm sagen. Und sie gibt in all ihrem Tun und Lassen, in ihrem So- oder Andershandeln Antwort auf den Anruf des Sollens, sie ist **v e r a n t w o r t l i c h**. In der erlebten Verantwortung kommt sich Person als

geistiger Selbstand zur phänomenalen Gegebenheit ¹⁾.

Der Begriff der Erziehung i.e.S. ist diesem Bereich der personalen Verantwortung des Menschen zugeordnet: "Erziehung ist als E r z o g e n w e r - d e n das Erwachen der Verantwortung, ist als E r - z i e h e n Hilfe zu selbstverantwortlicher Entscheidung, ..." ²⁾. Denn Verantwortung und Verantwortlichkeit sind als solche nicht schon einfach mit der Geburt des Menschen gegeben, sondern sie "werden" erst im Laufe der Zeit. Dieses Werden vollzieht sich zwischen den beiden Polen der "kindlichen Unschuld" als Ausgang und der vollen Mündigkeit als Ergebnis. Von der "kindlichen Unschuld" sprechen wir ja gerade als von dem Zustand, in dem das Kind noch keine Verantwortung hat, also auch nicht schuldig werden kann; Mündigkeit dagegen bezeichnet jenen Zustand, in dem der Mensch voll verantwortlich ist. Mündigkeit als Ziel der Erziehung umfaßt zweierlei: die eigene Erkenntnis der Wertverhalte, die eigene Werteinsicht, u n d das Sich-richten nach dieser Einsicht, die Verwirklichung der Werterkenntnis im eigenen Leben.

Im Zusammenhang unseres Themas stellt sich hier also die Frage, welche Bedeutung der T r a d i - t i o n bei der Verwirklichung dieses Erziehungszieles zukommt: Was bedeutet Tradition für die Werteinsicht, und was bedeutet sie für die Wertverwirklichung, für das Leben aus der Werteinsicht?

1) Vgl. Döpp-Vorwald: a.a.O., S.378 f. Vgl. auch Weniger: "Geist ist die Fähigkeit, Verantwortung zu ergreifen". a.a.O., S.138.

2) Döpp-Vorwald: a.a.O., S.385.

Da müssen wir wieder davon ausgehen, daß das Mündigwerden, das Selbstverantwortlichwerden des Menschen - obwohl es sich dabei um den zentralen Bereich der Person handelt - doch nicht in der Isolierung geschieht, sondern gerade im Mitleben mit der von einem konkreten Ethos getragenen und geformten Gemeinschaft. Zwischen den beiden Polen der "vorsittlichen Frühphase" (Hansen) und der vollen Mündigkeit liegt eine Zeit, in der das Kind zwar kein unmittelbares, d.h. auf eigener Werteinsicht beruhendes, wohl aber ein "mittelbares" Verhältnis zur Sittlichkeit hat. "Die Familie - oder was ihre Stelle beim Kinde vertritt - gibt dem Kinde sein erstes, m i t t e l b a r e s V e r h ä l t n i s z u r S i t t l i c h k e i t, indem sie sein Verhalten nach sittlichen Gesichtspunkten bestimmt."¹⁾ Das Kind, das hier zunächst zu eigenem Werten noch gar nicht fähig ist, übernimmt naiv und blind, d.h. ohne die Möglichkeit zu einer eigenen Stellungnahme, die Werturteile seiner Umgebung. Gut ist ihm, was die Eltern gut nennen, böse, was sie böse nennen. Dabei reflektiert es gewiß nicht bewußt auf die Autorität der Eltern, sondern urteilt aufgrund seiner inneren Verbundenheit mit ihnen ihre Urteile einfach mit und handelt diesen Wertungen entsprechend. Ein solches Handeln ist noch nicht sittlich im eigentlichen Sinne; es erfolgt kein Ja- oder Neinsagen aus eigener Einsicht in einen sittlichen Wert, sondern aus der Verbundenheit mit den Gemeinschaftsgliedern werden sittlich relevante Akte mitvollzogen; der Impuls zu solchem Handeln kommt aus

1) Wilh.Hansen: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München 1949, S.196.

dem Gemeinschaftsverhältnis als solchem. - Aber mag also auch ein solches Handeln noch nicht im strengen Sinne sittlich zu nennen sein, so ist es doch von entscheidender Bedeutung für die Erweckung und Entfaltung des sittlichen Wertbewußtsein. Denn es stellt ein wichtiges "Feld der sittlichen Erfahrung" (N.Hartmann) dar. Werteinsicht kann man nicht durch Belehrung, oder wenigstens nicht durch Belehrung allein vermitteln, ¹⁾ sittliche Werte werden vielmehr am ehesten in ihrer Realisierung erfaßt. Sie müssen "erfahren" werden. Gerade im lebendigen Vollzuge leuchtet ihre innere Schönheit auf. So ist die Tradition ein bedeutsamer Ort der Gewissensbildung.

Und zwar werden so nicht nur die sittlichen Maßstäbe, die sittlichen Normen übernommen, sondern es werden auch die diesen Normen entsprechenden Handlungsformen mitvollzogen und dadurch angeeignet, gehen "in Fleisch und Blut über". Solche festen Handlungsformen wiederum bereiten den Boden vor für die ihnen entsprechenden Gesinnungen.

Freilich befinden wir uns mit all dem streng genommen immer noch im Bereich der Bildung. Es handelt sich zwar um Gewissensbildung, "Haltungsbildung, Willensbildung, Gemütsbildung, aber doch eben um Bildung, d.h. um typische Formung und Prägung nach dem Leitbild der Gemeinschaft" ²⁾ und durch die Gemeinschaft. "Es wird so gewiß ein habituellem,

1) Vgl. N.Hartmann: a.a.O., S.228.

2) Döpp-Vorwald: Grundlegung, a.a.O., S.387.

ein gewohnheitsmäßiger Charakter gebildet. Ob aber auch ein ethischer Charakter im Sinne wirklicher sittlicher Entscheidung und Bewährung, das liegt .. in einer anderen Ebene." ¹⁾

Erst in diesem engsten und strengsten Bereich der Verantwortung und der persönlichen Entscheidung aber steht die zentrale Aufgabe der Erziehung i.e.S. an. Doch dieser Bereich selbst entzieht sich seiner Natur nach der unmittelbaren Einwirkung von außen. Zugänglich wird er nur auf dem Umwege über die Bildung. "Es gibt (daher) keinen anderen Weg bewußter Erziehung als den über die Bildung." ²⁾ - Denn Entscheidungen werden immer nur getroffen in konkreten Situationen, in die die Geformtheit des Menschen, wie sie in der Tradition erfolgt ist, immer als ein bedeutsames Element miteingeht. Immer ist es ein so oder so bereits geformter Mensch, der seine Entscheidung zu treffen hat. Eine gewisse Geformtheit ist die Voraussetzung dafür, daß der Mensch Entscheidungen überhaupt treffen kann. Ja noch mehr, die Art der persönlichen Geformtheit nimmt die Entscheidung wenigstens teilweise bereits vorweg, erleichtert eine Entscheidung in diesem oder jenem Sinne. Man darf wohl sagen: die Formung, die der Mensch durch die Tradition erfährt, hat in der konkreten Entscheidungssituation die Bedeutung einer Vor-entscheidung.

Zweierlei ist damit sichtbar geworden: Einmal die kaum zu überschätzende Bedeutung der Tradition

1) a.a.O.

2) a.a.O., S.388.

für das persönliche Entscheidungsleben des einzelnen Menschen: Sie weist dieses Leben in eine bestimmte Richtung, verleiht ihm Kontinuität und Stabilität und entlastet damit den Menschen wenigstens teilweise von einem dauernden Entscheidungsdruck. - Sichtbar wird aber andererseits auch der nur vorläufige Charakter aller Tradition für dieses persönliche Entscheidungsleben. Tradition ist in diesem Sinne gleichsam nur die sittliche Mitgift, das Erbe der Gemeinschaft an den Einzelnen, das dieser sich aber immer erst noch in freier Entscheidung durch sein persönliches Ja-sagen wahrhaft zu eigen machen muß, um es wirklich zu besitzen.

Und hier liegt also auch für die bewußte Erziehung die wichtigste Aufgabe, die ihr von Wesen und Wirklichkeit der Tradition her erwächst. Sie muß den jungen Menschen dazu anregen, sich mit den überkommenen Werturteilen und Handlungsformen in echter Selbständigkeit auseinanderzusetzen. Bloß tradierte Sitte muß zu bewußt bejahter und gelebter Sittlichkeit werden. Notwendig ist dieser Übergang letztlich nicht nur deshalb, weil bloß tradierte Sitte nicht weiterreicht als die sie tragende Lebensgemeinschaft ¹⁾, sondern vor allem deshalb, weil ein Leben aus bloßer Tradition ein Leben aus zweiter Hand wäre, ein Leben aus der Abhängigkeit, und zwar aus einer "illegitimen Abhängigkeit" (D.v.Hildebrandt), das der sittlichen Würde der Person widerspricht. So bedeutsam daher auch die Tradition für das sittliche Werden des Menschen sein

1) Vgl. Eggersdorfer: a.a.O., S.57.

mag, so sehr sie auch aller bewußten Erziehung ihren Rückhalt gibt und dem gesamten Erziehungsge-
schehen seine Stabilität und Kontinuität verleiht,
so notwendig ist doch zuletzt ihre Überhöhung durch
die persönliche Entscheidung in Freiheit und Selbst-
verantwortung.

6. Tradition als pädagogische Aufgabe in der Gegenwart

Nachdem soweit das Verhältnis von Tradition und Erziehung auf der Ebene des Prinzipiellen - also ohne Berücksichtigung der gegenwärtigen Zeitlage - erörtert wurde, soll nun im abschließenden Kapitel noch versucht werden, die Ergebnisse der bisherigen Überlegungen in die heutige pädagogische Situation hineinzuprojizieren und nach den Aufgaben zu fragen, welche sich daraus für unser erzieherisches Handeln hier und heute ergeben.

Wenn es richtig ist, daß Tradition eine notwendige Durchgangsphase im Prozeß des menschlichen Werdens darstellt und die Grundlage für alle bewußte Erziehung bildet, dann kann es für den Erzieher nicht gleichgültig sein, daß in fast allen Versuchen einer kritischen Analyse unserer Zeit neben anderen auffälligen Merkmalen übereinstimmend ein Zug als für die Gegenwart besonders charakteristisch herausgestellt wird: "der Abbau der Tradition", "der Verlust der überkommenen Werte", "die Auflösung der überlieferten Bindungen", der "Abbau der kulturellen Selbstverständlichkeiten" ¹⁾. Die Soziologen sagen uns, daß wir schon längst jene Gesellschaftsform hinter uns gelassen haben, für die das Überwiegen der Tradition als Formungsmacht konsti-

1) Für viele andere sei hier nur ein Werk genannt: Karl Mannheim: Diagnose unserer Zeit. Zürich-Wien - Konstanz 1951.

tativ war ¹⁾, und für jeden nur irgendwie Geschichtskundigen ist der ständige Rückgang der Wirkmächtigkeit der Tradition als einer formenden Kraft offenkundig und handgreiflich.

Das Bewußtsein von dieser Sachlage ist so allgemein, daß es vielmehr notwendig erscheint, ausdrücklich gewisse Einschränkungen zu machen: der Abbau der Tradition ist kein vollständiger, der Verlust der Tradition ist kein totaler. Auch unsere so häufig als "traditionslos" bezeichnete Zeit ist es nicht im strengen Sinne. Es gibt überhaupt kein geistiges und soziales Leben ohne alle Tradition. "In keiner Schicht seiner sozialen Existenz kann der Mensch auf Tradition verzichten, würde doch ohne sie keinerlei zusammenhängendes Leben zustandekommen und das soziale Kontinuum sich in ein bloßes Bündel einzelner Trieb- und Impulshandlungen aufspalten. Die Tradition ist der Kitt für den Aufbau des sozialen Lebens in der Zeit" ²⁾. Sie hat in diesem Sinne den Charakter der "Unentfliehbarkeit". Ohne sie kommt geistiges Leben überhaupt nicht zur Entfaltung. Es sei nur an die Übernahme der Sprache erinnert und an ihre Bedeutung für die geistige Formung des Menschen. Ähnlich verhält es sich auf allen anderen Gebieten geistigen Lebens: völlige Traditionslosigkeit gibt es nirgendwo. Dem entspricht, daß das "Kleinkind ... auch in unserer heutigen Gesellschaftsverfassung den Typ des traditionsbestimmten Menschen" repräsentiert ³⁾.

1) Vgl. David Riesmann: Die einsame Masse, deutsch v. Renate Rauch; Darmstadt, Berlin-Frohnach u. Neuwied (1956) u. Carl Weiß: Abriß der päd. Soziologie I a, Bad Heilbrunn 1958.

2) René König: Materialien, S.29.

3) Carl Weiß: a.a.O., S.53.

Aber für den Erzieher erhebt sich doch angesichts des unleugbar immer stärker werdendem Traditionsschwundes in unserer Zeit die ernste Frage, ob denn das Maß der heute noch lebendigen Tradition ausreicht, um eine gesunde geistige Entwicklung sicherzustellen: Wird der junge Mensch in der Zeit seines geistigen Werdens auch heute noch in ausreichendem Maße von objektiv gültigen und in seiner sozialen Umgebung selbstverständlich anerkannten und verwirklichten Werthaltungen und Einstellungen getragen und geformt?

Die Antwort auf diese Frage wird verneinend lauten müssen, und man kann mit guten Gründen die These vertreten, daß wir heute an einem akuten Mangel an erzieherisch wertvoller Tradition leiden.¹⁾ Ein Symptom dafür ist die steigende Triebhaftigkeit und Suchtanfälligkeit vieler Kinder und Jugendlicher. Es sei nur an den wachsenden Konsum von Genußmitteln aller Art und an den steigenden Kinobesuch erinnert. Auch die so häufig beklagte Konzentrationsschwäche läßt sich wenigstens zum Teil verstehen als ein Mangel an Triebdisziplinierung, und zwar hauptsächlich deshalb, weil die kindliche Triebhaftigkeit heute nicht mehr in ausreichendem Maße diszipliniert wird durch das Mitleben in festen, von positiven Werthaltungen getragenen Lebensformen der Eltern.

Fragt man nach den Ursachen dafür, so ist zunächst zu verweisen auf den unübersehbaren Substanzverlust an sittlichen und religiösen Werten der Elterngeneration selbst. An die Stelle gültiger Wertordnungen ist heute weithin eine krasse Diesseits-

1) René König stellt als Soziologe ebenfalls "einen unübersehbaren Mangel an Tradition" fest. a.a.O., S.86.

orientierung getreten. Als letzte Werte gelten der Profit, der Lebensstandard, der Luxus. Es ist selbstverständlich, daß die Jungen solche sittlich negativ zu bewertenden Werthaltungen im Mitleben von den Alten übernehmen. Auch hier vollzieht sich eine selbstverständliche Angleichung.

Aber der Mangel an erzieherisch wertvoller Tradition hat noch einen anderen Grund. Wenn wir heute so oft vom Entgleisen oder Scheitern junger Menschen hören, die aus einem guten Elternhaus kommen, wenn also Kinder aus Familien, in denen ein guter Geist herrscht, trotzdem zu Fehlhaltungen kommen, dann fehlt es offenbar nicht an dem zu tradierenden wertvollen *G e h a l t*, aber es kommt häufig gar nicht erst zum *P r o z e ß* der Tradition. Dieser Prozeß vollzieht sich - wie wir sahen - im unmittelbaren Miteinanderleben der Generationen in einer umfassenden Lebensgemeinschaft, d.h. vor allem in der Familie - und gerade daran fehlt es heute weithin. Denn in dem Bilde, das die Familiensoziologie der Gegenwart von der heutigen Familie zeichnet ¹⁾, wird zwar zunächst übereinstimmend von einer Stärkung der personalen Beziehungen innerhalb der Familie gesprochen - die Familie werde in steigendem Maße eine Sympathie- und Liebesgemeinschaft; das Zusammengehörigkeitsgefühl der Familienglieder wachse; ein echtes Gemeinschaftsverhältnis

1) René König: Materialien zur Soziologie der Familie.

G.Wurzbacher: Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens. 2.Aufl., Stuttgart 1954.

Helmut Schelsky: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Dortmund 1953.

sei heute in vielen Familien in einer idealen Weise verwirklicht - , daß es aber trotz dieser günstigen Voraussetzungen doch nicht in ausreichendem Maße zur Traditionsbildung kommt, hat seine Ursache in einem zweiten, ebenso allgemein festgestellten Merkmal der heutigen Familie: Sie ist trotz alledem nicht mehr Lebensgemeinschaft im ursprünglichen vollen Sinne des Wortes, weil sie nicht mehr Arbeitsgemeinschaft ist. Vielmehr ist sie häufig nur noch "Futtergemeinschaft", "Freizeitgemeinschaft", "Konsumgemeinschaft". Aber gerade die Berufsarbeit, die doch sowohl nach ihrer zeitlichen Ausdehnung als auch nach ihrer Bedeutung für die Erhaltung des Lebens eine besonders wichtige Stelle im Lebensganzen einnimmt und die in der vollen Lebensgemeinschaft eine sehr stark verbindende Kraft hatte, hat in der hochspezialisierten und daher sehr stark differenzierten modernen Arbeitswelt eine die Familie auflösende Tendenz und führt ihre Glieder auseinander. Oft haben alle Familienangehörigen verschiedene Berufe und verschiedene Arbeitsplätze. Damit ist auch die Kontinuität der gegenseitigen unwillkürlichen Beeinflussung verlorengegangen. René König spricht in diesem Sinne von einer "Intermittenz der Gruppenwirkung" ¹⁾, Alexander Mitscherlich von einer "Kontaktverarmung" ²⁾. Es ist einleuchtend, daß eine solche weitgehende Durchlöcherung des gemeinsamen Lebens die Bildung einer lebendigen und tragfähigen Tradition innerhalb der

1) René König: a.a.O., S.86.

2) Alexander Mitscherlich: Pubertät und Tradition, in: Verhandlungen des 13. Deutschen Soziologentages in Bad Meinberg. Köln u. Opladen 1957.

Familie sehr erschwert, wenn nicht völlig verhindert.

Welche im engeren Sinne pädagogischen Maßnahmen - von etwaigen sozial- oder kulturpolitischen Möglichkeiten sehen wir hier ab - bieten sich in unserer heutigen Situation an, die diesem Mangel an erzieherisch wertvoller Tradition abhelfen und seine nachteiligen Folgen überwinden oder wenigstens mildern könnten?

1. Da erscheint als vor allem notwendig und wichtig die Erziehung der Eltern zur Erziehung ¹⁾. Es muß den Eltern ihre pädagogische Verantwortung in all ihrem Tun und Lassen zum Bewußtsein gebracht werden; sie müssen begreifen, daß ihr "Sich-Darleben" das Leben ihres Kindes in einem starken Maße beeinflusst. Man sage nicht, solches Bemühen um die Elternschaft sei sinnlos und verspreche keinerlei Erfolg. Denn einmal entbindet ein wahrscheinlicher Mißerfolg den Erzieher nicht von der Verpflichtung, eine als notwendig erkannte pädagogische Maßnahme zu ergreifen, dann aber ist der Mißerfolg auch gar nicht so sicher. Immer wieder wird es im persönlichen Gespräch oder auch durch einen Vortrag doch gelingen, das eine oder andere Elternpaar aufzurütteln. Vielleicht wird doch die eine oder andere Mutter davon überzeugt, daß sie ihren Kindern einen besseren Dienst erweist, wenn sie bei ihnen bleibt, als wenn sie mitverdient.

2. Ein zweiter dringend wichtiger und aussichtsreicher Weg wäre es, die Schule, und zwar vor allem

1) Vgl. F.X. Eggersdorfer: a.a.O., S.55.

die Volksschule, zu einer traditionsbildenden Stätte auszugestalten. ¹⁾ Voraussetzung dafür ist ein Gemeinschaftsverhältnis zwischen Lehrern und Kindern, das wirklich auf den personalen Bezügen der Liebe und des Vertrauens begründet ist. Auf dieser Basis müßte sich, zentriert um die selbstverständliche Aufgabe des gemeinsamen Lernens, ein Zusammenleben, ein Gemeinschaftsleben entfalten, das - geordnet und getragen von den ungeschriebenen Gesetzen einer guten Sitte - seinen Niederschlag in festen, verbindlichen Lebens- und Arbeitsformen finden würde. Es handelt sich also nicht nur darum, im täglichen Umgang soziale Erfahrungen zu sammeln, sich aneinander "anzupassen", sondern das ganze Schulleben müßte von einem Geiste frei übernommener Ordnung durchdrungen sein, der sich von Schülergeneration zu Schülergeneration fortpflanzt und nach dem jede jeweils die nachwachsende formt. Von hier aus ergibt sich die schulorganisatorische Forderung, die einzelnen Schülergenerationen (Jahrgänge) nicht - wie bisher meistens - voneinander zu isolieren (Jahresklassen), sondern ihnen ein möglichst weitgehendes Miteinanderleben zu ermöglichen.

3. Schließlich müssen all jene erzieherischen Aufgaben mit größter Intensität gepflegt werden, die durch den Ausfall einer wirksamen Tradition besonders betroffen sind. Dazu gehört vor allem die Disziplinierung der Triebhaftigkeit, die Erziehung zu "Zucht und Maß". Der Ausfall wertvoller verpflichtender Tradition bedeutet immer auch einen Mangel

1) Eggersdorfer a.a.O.

an Formung und Disziplinierung, erst recht in einer Zeit, in der der jungen Generation weithin eine Genußsucht vorgelebt wird, die ihre einzige Grenze an den finanziellen Gegebenheiten findet. Der abartigen Traditionsbildung, die hier droht, vorzubeugen, der Ungezügelterheit und Maßlosigkeit des bloßen Genießens entgegenzuwirken, ist eine Aufgabe, deren Lösung über Erfolg oder Mißerfolg der Erziehung in Gegenwart und Zukunft überhaupt entscheidet. Denn nur, wenn es gelingt, den jungen Menschen zu echter Selbstzucht, zu einer Beherrschung seiner Triebe zu führen, nur dann ist er wirklich frei ¹⁾.

Es ist aber nicht nur der soweit gekennzeichnete Traditions s c h w u n d und Traditions v e r - l u s t , der unsere moderne Gesellschaft bedroht und nach pädagogischen Gegenmaßnahmen verlangt, sondern ebenso bedenklich und für unsere Jugend wie überhaupt für eine gute Ordnung des menschlichen Lebens bedrohlich ist in unserer Zeit noch ein anderes soziologisches Phänomen: die starke A u f s p a l - t u n g und A u f s p l i t t e r u n g der Tradition, also das unverbundene Neben- und Gegeneinander verschiedenartiger und zum Teil einander widersprechender Traditionslinien. Unsere heutige Industriegesellschaft ist nicht mehr von einem einheitlichen Geiste geformt, wie etwa die Gesellschaft des

1) Vgl. Herm. Josef Kreutz: Gedanken über die Bedeutung von Zucht und Maß in unserer Zeit, in: Jugendschutz Nov. Dez. 1958. Josef Pieper: Zucht und Maß, München 1947; Romano Guardini: Askese als Element der menschlichen Existenz, in: Vom stilleren Leben, Weltbild und Erziehung 16, Würzburg 1956.

christlichen Mittelalters. Diese war eine Stände-Gesellschaft, in der alle kleineren sozialen Gebilde, denen der Mensch angehörte, etwa die Familie, die Werkstatt, die Zunft, vom Stand mitumfaßt wurden. So waren alle Lebensäußerungen von einem Geiste geformt und getragen. Heute dagegen gehört der einzelne, auch der Heranwachsende, häufig sehr heterogenen Sozialgebilden an: der Familie, der Schule, dem Betrieb, der Jugendgruppe, dem Verein, der Kirche, dem Staat, und all diese verschiedenen Gebilde versuchen den einzelnen entweder total oder auf einem bestimmten Lebensgebiet in ihrem Sinne zu beeinflussen. In der Ständegesellschaft wirkten die Einflüsse der einzelnen Gruppen in die gleiche Richtung und förderten und verstärkten sich darum gegenseitig. Wenn aber die Sozialgebilde in ihren Grundhaltungen einander widersprechen, dann heben sich entweder die formenden Kräfte auf - es kommt gar nicht zu einer Traditionsbildung - oder aber - und das geschieht vor allem bei mangelnder Verarbeitung der übernommenen Ansichten - es kommt zu einer Gespaltenheit des geistigen Lebens, zu einer "Schizophrenie des menschlichen Lebens und Denkens" ¹⁾. Karl Abraham beschreibt sie einmal folgendermaßen: "Es ist ... häufig der Fall, daß die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, zu einer politischen Partei und zu einem wirtschaftlichen Betrieb ^{be} wirkt, daß von diesen Gebilden funktionale Erziehungseinflüsse ausgehen, die objektiv unvereinbar sind, etwa in der Weise, daß ein Mensch religiös zum Katholizismus, politisch zum historischen Materialismus

1) Marian Heitger: Probleme der Pädagogik in der gegenwärtigen Gesellschaft, in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 36.Jg. 1959, S.132.

und ökonomisch zum liberalen Kapitalismus erzogen wird. Diese Situation führt dazu, daß dieser Mensch dann, wenn er im religiösen Bereich angesprochen wird, als Christ antwortet; wenn er jedoch zu politischem oder ökonomischem Handeln veranlaßt wird, dann verfährt er so, als sei er Marxist oder liberaler Kapitalist. Es wäre ungerecht, ihm subjektive Unehrlichkeit vorzuwerfen. Er verhält sich vielmehr gemäß der Erziehung, die ihm in diesen verschiedenen Teilbezirken seines Lebens durch die verschiedenen Sozialgebilde, denen er angehört, zuteil geworden ist, und er ist in dem guten Glauben, daß er jedesmal, wenn er die eine der drei Meinungen äußert, seine echte Überzeugung zum Ausdruck bringt" ¹⁾. In gleichem Sinne führt Carl Weiß aus: "Der Mensch von heute lebt in vielen, typologisch sehr unterschiedlichen Gruppen und Bereichen. Die Bindung an diese Gruppen kann gradmäßig sehr verschieden sein, dementsprechend auch der Formungseinfluß dieser Gruppen Einstellungen, die theoretisch unvereinbar sind, finden sich de facto oft in trauter Nachbarschaft in ein und derselben Person" ²⁾. Weiß und Abraham weisen beide auf die Gefahr hin, die mit dieser Entwicklung verbunden ist. Abraham warnt: "Das gleichzeitige Erzogenwerden durch Sozialgebilde, zwischen denen ideologische Gegensätze bestehen, führt mithin zu einer Gespaltenheit des Menschen, die in vieler Hinsicht gefährlich ist" ³⁾.

1) Karl Abraham: Der Betrieb als Erziehungsfaktor, Wirtschaftspädagogische Schriften, Bd. 3. Köln-Braunsfeld 1953, S.12 f.

2) Carl Weiß: a.a.O., S.135.

3) Karl Abraham: a.a.O.

Und ähnlich sagt Weiß: "Die Folge davon ist der heute so vielfach zu beobachtende Mangel an charakterlicher Integration und die auffallende Verzögerung der charakterlichen Entwicklung" ¹⁾

Es droht hier also der Verlust der Einheit der Persönlichkeit, und demgemäß lautet die aus dieser Gefahr sich ergebende Forderung an die Erziehung: Integration der Persönlichkeit!

Nun wird allerdings die pädagogische Zielsetzung der eigenständigen, geschlossenen, aus ihrem Inneren heraus entscheidenden und handelnden Persönlichkeit heute nicht selten ausdrücklich in Frage gestellt. So schreibt etwa Helmut Schelsky: "Die pädagogischen Vorstellungen einer einheitlichen Erziehung des ganzen Menschen erhalten zumindest von der sozialen Struktur her keine Stützung mehr; diese - aus erzieherischen Gründen v i e l l e i c h t ²⁾ berechnete - Forderung bedarf also gegenüber den hier dargestellten sozialen Strukturspannungen einer realistischen Konkretisierung ..." ³⁾. Und noch an manchen anderen Stellen wird in der heutigen Soziologie die positivistische Tendenz spürbar, den von unserer Sozialstruktur hervorgebrachten Menschentyp des "Angepaßten", des "Außengesteuerten" (Riesmann) nun auch bewußt zum normativen Leitbild einer "zeitgemäßen" Erziehung zu erhe-

1) Carl Weiß: a.a.O.

2) von Verf. gesperrt.

3) Helmut Schelsky: Schule u. Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Weltbild u. Erziehung 20, Würzburg 1957, S.36.

ben ¹⁾. Carl Weiß macht darauf aufmerksam, daß eine solche "Anpassungspädagogik" sowohl in der Familie als auch in der Schule bereits weithin praktiziert wird: "Der Übergang zur Anpassungspädagogik vollzieht sich unmerklich und verbleibt unter der Bewußtseinschwelle. Ein doch etwas unheimlicher Vorgang!" ²⁾

Gegenüber solchen Tendenzen in Theorie und Praxis muß die Pädagogik daran festhalten, daß das Ziel der Erziehung nicht bestimmt wird durch eine zeitbedingte Zweckmäßigkeit, sondern durch objektive und ewig gültige Werte, die für den ganzen Menschen auf allen Lebensgebieten und in jeder geschichtlichen Situation verbindlich sind. Das schließt nicht aus, daß die Verwirklichung dieser Werte jeweils eine geschichtliche und auch eine individuelle Note hat, aber es ist mit der personalen Einheit und personalen Würde des Menschen unvereinbar, daß er auf den verschiedenen Lebensgebieten nach einander widersprechenden Grundsätzen handelt.

Es bleibt noch zu fragen, welche pädagogischen Maßnahmen denn der aufgezeigten Gefahr einer solchen Aufspaltung der werdenden Persönlichkeit durch widerstreitende Traditionslinien begegnen könnten. - Da ist vor allem auf Zweierlei hinzuweisen:

1. Es ist also grundsätzlich dafür zu sorgen, daß die formenden Kräfte der Tradition, die in den verschiedenen Sozialgebilden wirksam werden, einander

1) Vgl.dazu 3 Aufsätze in der Vierteljahrsschrift f.wiss.Pädagogik: Karl-Gerd Pöppel: Anpassung und Eigenständigkeit als pädagogische Frage, 35.Jg. (1959), S.89 - 107; Wolfgang Fischer: Die sozialdeterminierte deutsche Nachkriegsjugend, 34.Jg. (1958), S.273 - 285; Marian Heitger: Probleme der Pädagogik in der gegenwärtigen Gesellschaft.Jg.35 (1959), S.121 - 137.

2) Carl Weiß: a.a.O., S.124.

nicht widersprechen und so den Keim der Zwiespältigkeit schon in den ganz jungen Menschen hineinsenken. Positiv ausgedrückt heißt das: die gesinnungsmäßige Einheit der erziehenden Sozialgebilde muß möglichst weitgehend gewahrt werden.

Von hier aus ergibt sich - wie mir scheint: mit zwingender Notwendigkeit - die Forderung der Bekenntnisschule. - Denn in der Gemeinschaftsschule müssen notwendig die verschiedenen Bekenntnisse als gleichwertig anerkannt werden; für den überzeugten Anhänger der einen wie der anderen Konfession aber sind sie es nicht. Damit steht die Gemeinschaftsschule notwendig im Widerspruch zu der Erziehung innerhalb der bekenntnistreuen Familie, und zwar sowohl mit ihren funktionalen Formungseinflüssen als auch mit ihrer intentionalen Zielsetzung. Darüber hinaus ist die Gemeinschaftsschule auch innerlich widerspruchsvoll insofern, als religiöse Fragen im Religionsunterricht anders beantwortet werden als in allen anderen Fächern.

Theoretisch wird die Gemeinschaftsschule meistens begründet mit der Notwendigkeit der Erziehung zur Toleranz. Diese Schulform erzieht aber ihrer inneren Struktur nach nicht zur Toleranz, sondern zum Relativismus und Indifferentismus und macht damit echte Toleranz gerade unmöglich. Toleranz setzt ihrem Begriffe nach immer schon die eigene Überzeugung voraus. Sie ist das Aushalten einer Spannung zwischen zwei Prinzipien: nämlich dem Postulat, daß es nur e i n e Wahrheit gibt, die für alle verbindlich ist, und der Anerkennung der persönlichen Entscheidungsfreiheit des anderen Menschen. Echte Toleranz ist eine Haltung, die nur dem reifen Menschen möglich ist. Erziehung zur Toleranz geschieht nicht dadurch, daß man Kinder unterschiedlicher

Konfessionen und Weltanschauungen zusammenbringt, sondern dadurch, daß der jungen Generation innerhalb ihrer Lebensgemeinschaft von den Erwachsenen die Haltung und Gesinnung einer echten Toleranz vorgelebt wird, die sie zunächst im schlichten Mitvollzug übernimmt und sich später in bewußter Entscheidung zu eigen macht.

2. Wenn also auch um der Einheit und Ganzheit des werdenden Menschen willen die ideologische und gesinnungsmäßige Einheit aller erzieherisch wirksamen Sozialgebilde pädagogisch zu fordern ist, so ist sie heute doch nur noch in begrenztem Maße zu verwirklichen. Deshalb kommt es darauf an, daß der Erzieher dem jungen Menschen auf jede Weise hilft, innere Widersprüche und Unvereinbarkeiten der übernommenen Anschauungen und Verhaltensweisen klar zu erkennen und die bloß tradierten Meinungen und Handlungsformen wirklich zu verarbeiten, d.h. auf ihre geistigen Grundlagen zurückzuführen, kritisch zu prüfen und in verantwortlicher Stellungnahme entweder anzunehmen oder zu verwerfen. Eine solche erkenntnistmäßige Klärung und selbständige Entscheidung wird dem Jugendlichen mit wachsender Reife in steigendem Maße möglich. Dem Bemühen des Erziehers kommt das Bedürfnis des Reifenden nach Gestaltung des eigenen Lebens immer mehr entgegen. Nur dadurch, daß die Erziehung diese zentrale geistige Kraft des Menschen, die Kraft zu verantwortlicher Entscheidung, bewußt und planmäßig pflegt und fördert, kann sie der akuten Gefahr einer Aufspaltung und Desintegration der Persönlichkeit und damit dem Abgleiten in einen reinen Funktionalismus wirksam begegnen.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

=====

- | | |
|--------------------------------------|--|
| Abraham, Karl | Der Betrieb als Erziehungsfaktor.
Wirtschaftspädagogische Schriften Bd.3.
Köln-Braunsfeld 1953. |
| Bauer, Wilhelm | Einführung in das Studium der Geschichte. Tübingen 1928. 2.Aufl. |
| Behagel, Otto | Die Entstehung von Sitte und Brauch,
in: Zeitschr.f.Deutschkunde, Jg.1933. |
| Bernheim, Ernst | Lehrbuch der historischen Methode.
5. u.6.Aufl., Leipzig 1908. |
| Bühler, Charlotte | Soziologische und psychologische
Studien über das erste Lebensjahr.
Quellen u.Studien zur Jugendkunde,H.5.
Jena 1927. |
| Busemann, Adolf | Pädagogische Milieukunde, I.Einführung
in die Allgemeine Milieukunde und
in die pädagogische Milieutypologie.
Halle a.d.S. 1927. |
| Copei, Friedrich | Der fruchtbare Moment im Bildungs-
prozeß. 2.Aufl., Heidelberg 1950. |
| Deutsche Gesellschaft für Soziologie | Verhandlungen des 13.Deutschen Sozio-
logentages in Bad Meinberg.
Köln u.Opladen 1957. |
| Döpp-Vorwald, Heinrich | Erziehungswissenschaft und Philoso-
phie der Erziehung. Berlin 1941. |
| Döpp-Vorwald, Heinrich | Organologische oder anthropologische
Grundlegung der Erziehungswissen-
schaft? Philosophische Studien, Hrs.
O.F.Bollnow u.a., Bd.I. Berlin 1949. |
| von Dunin Borkowski, Stanislaus | Tradition und Fortschritt.
Stimmen der Zeit, 118.Bd.
Freiburg/Br. 1930. |
| Ebeling, Gerhard | Die Geschichtlichkeit der Kirche und
ihrer Verkündigung als theologisches
Problem.
(Sammlung gemeinverständlicher Vorträ-
ge und Schriften aus dem Gebiet der
Theologie und Religionsgeschichte.) |
| Eggersdorfer | Erziehung als Funktion und Aufgabe.
Hochland 22.Jg.,Bd.2. |

- Emge, C.A. Zur Philosophie der Tradition,
in: Geistige Gestalten u.Probleme,
Festschr.für E.Spranger. Leipzig 1942.
- Fischer, Aloys Deskriptive Pädagogik.
Leben und Werk, Bd.2, Hrs.Karl Kreit-
maier, Bayrischer Schulbuchverlag.
München 1950.
- Fischer, Aloys Unsere Zeit und die Mission der Pädago-
gik.
Leben u.Werk, Hrs.Karl Kreitmaier,Bd.2,
Bayrischer Schulbuchverlag.
München 1950.
- Fischer, Aloys Psychologie der Gesellschaft.
Handbuch der vergleichenden Psychologie,
Bd.II, Hrs.Gustav Kafka. München 1922.
- Fischer, Wolfgang Die sozial determinierte deutsche
Nachkriegsjugend.
Vierteljahrsschr.f.wiss.Pädagogik,
34.Jg. 1958.
- Flitner, Wilhelm Die vier Quellen des Volksschulge-
dankens. Hamburg-Wandsbeck 1949.
- Freyer, Hans Theorie des objektiven Geistes.
Leipzig u.Berlin 1928, 2.Aufl.
- Gehlen, Arnold Der Mensch, seine Natur und seine
Stellung in der Welt. 4.Aufl., Bonn 1950
- Gehlen, Arnold Das Bild des Menschen in der modernen
Anthropologie, Merkur, Jg.VI, 1952.
- Geiger, Paul Deutsches Volkstum in Sitte und Brauch.
Berlin u.Leipzig 1936.
- Grimm, Jakob u.Wilhelm Deutsches Wörterbuch, 11.Bd. I/1.
Leipzig 1935.
- Guardini, Romano Der Gegensatz, Versuche zu einer
Philosophie des Lebendig-Konkreten.
Mainz 1925.
- Guardini, Romano Welt und Person. Würzburg 1950.
- Guardini, Romano Grundlegung einer Bildungslehre.
Weltbild u.Erziehung, H.1.
Würzburg 1953.

- III -

- | | |
|-------------------------|---|
| Guardini, Romano | Askese als Element der menschlichen Existenz,
in: Vom stilleren Leben.
Weltbild u. Erziehung, H.16.
Würzburg 1950. |
| Guillaume, Emil | Überwindung der Masse.
Köln u.Opladen 1954. |
| Guyer, Walter | Grundlagen einer Erziehungs- und
Bildungslehre. Zürich 1949. |
| Haase, Kurt | Das Wesen des Vorbildes und seine
Bedeutung für die Erziehung.
Vierteljahrsschrift f.wiss.Pädagogik,
Jg.1927. |
| Haase, Kurt | Das soziale Erleben im Kindes- und
Jugendalter.
Vierteljahrsschrift f.wiss.Pädagogik,
9.Jg. 1933. |
| Hain, Mathilde | Sprichwort und Volkssprache.
Gießener Beiträge zur deutschen
Philologie, 95. |
| Hansen, Wilhelm | Die Entwicklung des kindlichen Welt-
bildes. 2.Aufl., München 1949. |
| Hartmann, Nicolai | Ethik. Berlin/Leipzig 1926. |
| Hartmann, Nicolai | Das Problem des geistigen Seins.
2.Aufl., Berlin 1949. |
| Heitger, Marian | Probleme der Pädagogik in der gegen-
wärtigen Gesellschaft.
Vierteljahrsschrift für wiss.Pädagogik,
35.Jg. 1959. |
| von Herder, Joh.Gottfr. | Ideen zur Geschichte der Menschheit.
II.Teil, Hrs.Joh.v.Müller.
Stuttgart u.Tübingen 1827.
Sämtliche Werke 5.Teil. |
| von Hildebrand,Dietrich | Metaphysik der Gemeinschaft.
Augsburg 1930. |
| Huber, Max | Das Wesen der Tradition, ihre Voraus-
setzungen und Wirkungen in der Ge-
schichte, in: Heimat u.Tradition.
Zürich o.J. |

- Jaspers, Karl Philosophie. 2.Bd. Existenzerhellung.
Berlin 1932.
- Jaspers, Karl Vom Ursprung und Ziel der Geschichte.
München 1949.
- König, René Abhängigkeit und Selbständigkeit in
der Familie,
in: Abhängigkeit und Selbständigkeit
im sozialen Leben, Hrs.L.v.Wiese,
Köln u.Opladen 1951.
- König, René Materialien zur Soziologie der Fami-
lie. Bern 1946.
- Kreutz, Herm.-Josef Gedanken über die Bedeutung von Zucht
und Maß in unserer Zeit.
Jugendschutz Nov.Dez.1958.
- Krüger, Gerhard Geschichte und Tradition. Stuttgart
1948. Lebendige Wissenschaft, H.12.
- Landmann, Michael Philosophische Anthropologie.
Berlin 1955.
- Langeveld, M.J. Einführung in die Pädagogik.
Stuttgart 1951.
- Liebeck, Oskar Vernunft statt Tradition.
Stuttgart 1949.
- Litt, Theodor Hegels Begriff des Geistes und das
Problem der Tradition.
Studium generale, 4.Jg. 1951.
- Lotz, Joh.Bapt. Zur Geschichtlichkeit des Menschen.
Scholastik XXVI Jg. 1951.
- Mannheim, Karl Diagnose unserer Zeit.
Wien - Zürich - Konstanz 1951.
- Messner, Johannes Kulturethik. Innsbruck - Wien -
München 1954.
- Mitgau, Hermann Berufsvererbung und Berufswechsel
im Handwerk. Berlin-Spandau 1952.
Friedewalder Beiträge zur sozialen
Frage, H.4.

- Mitscherlich, Alexander Pubertät und Tradition,
in: Verhandlungen des 13. Deutschen
Soziologentages in Bad Meinberg.
Köln u. Opladen 1957.
- Monzel, Nikolaus Die Überlieferung. Bonn 1950.
- Müller, Ottfried Zum Begriff der Tradition in der
Theologie der letzten hundert Jahre,
in: Münchener theol. Zeitschr., 4. Jg.
1953.
- Näf, Werner Die Tradition in der geschichtlichen
Entwicklung,
in: Staat und Staatsgedanke. Bern 1935.
- Nitschke, Alfred Angst und Vertrauen.
Die Sammlung, 6. Jg. 1952.
- Nohl, Herman Die Bildung des Erziehers.
Die Sammlung, 5. Jg., Göttingen 1950.
- Paulsen, Friedrich Pädagogik. Stuttgart u. Berlin 1921,
6. Aufl.
- Petersen, Peter Führungslehre des Unterrichts.
2. Aufl., Braunschweig, Berlin, Ham-
burg 1950.
- Pieper, Josef Über den Begriff der Tradition.
Arbeitsgemeinschaft für Forschung des
Landes Nordrhein-Westfalen, H. 72,
Köln u. Opladen 1958.
- Pieper, Josef Grundformen sozialer Spielregeln. 3. Aufl.
Frankfurt a. M. 1955.
- Pieper, Josef Zucht und Maß. München 1947.
- Pöll, Wilhelm Die Suggestion. München 1951.
- Pöppel, Karl-Gerd Anpassung und Eigenständigkeit als
pädagogische Frage.
Vierteljahrsschrift f. wiss. Pädagogik,
35. Jg. 1959.
- Portmann, Adolf Biologische Fragmente zu einer Lehre
vom Menschen. Basel 1944.

- Rayneri, G.A. Pädagogik in fünf Büchern.
Bibliothek d.kath.Pädagogik, Hrs.F.X.
Kunz. Freiburg/Br.1909.
- Riehl, W.H. Naturgeschichte des Volkes.
3.Bd. Die Familie. Stuttgart 1861.
- Riesmann, David Die einsame Masse,
deutsch v.Renate Rauch.
Darmstadt,Berlin-Frohnach u.Neuwied 1956
- Rüstow, Alexander Kulturtradition und Kulturkritik.
Studium generale, 4.Jg. 1951.
- Scheler, Max Der Formalismus in der Ethik und die
materiale Wertethik.
4.Aufl., Bern 1954.
- Scheler, Max Wesen und Formen der Sympathie.
5.Aufl., Frankfurt a.M. 1948.
- Scheler, Max Die Stellung des Menschen im Kosmos.
Darmstadt 1928.
- Scheler, Max Moralia. Leipzig 1923.
- Scheler, Max Vom Genius des Krieges und der Deut-
sche Krieg. Leipzig 1915.
- Schelsky, Helmut Wandlungen der deutschen Familie
in der Gegenwart. Dortmund 1953.
- Schelsky, Helmut Schule und Erziehung in der indu-
striellen Gesellschaft.
Weltbild u.Erziehung H.20.
Würzburg 1957.
- Schöllgen, Werner Die soziologischen Grundlagen der
katholischen Sittenlehre.
Düsseldorf 1953.
Handbuch der kath.Sittenlehre, Hrs.
Fritz Tillmann, Bd.V.
- Spranger, Eduard Lebensformen.
7.Aufl., Halle 1930.
- Spranger, Eduard Grundgedanken der geisteswissenschaft-
lichen Psychologie.
Die Erziehung 9.Jg. 1934.

- Stein, Edith Beiträge zur Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften, in: Husserl-Jahrbuch, 5.Bd., Halle a.d.S. 1922.
- Tagebuch der Anne Frank Frankfurt - Hamburg 1956.
- Ternus, Josef Beiträge zum Problem der Tradition, Divus Thomas, 16.Bd. 1938. Freiburg/Schweiz.
- Toussaint Butenuth, Wanda Abhängigkeit und Selbständigkeit in den Beziehungen der Geschlechter und Generationen, in: Abhängigkeit u. Selbständigkeit im sozialen Leben, Hrs. L.v. Wiese, Köln u. Opladen 1951.
- Vierkandt, Alfred Gesellschaftslehre. 2.Aufl., Stuttgart 1928.
- Vierkandt, Alfred Kleine Gesellschaftslehre. Stuttgart 1939.
- Vierkandt, Alfred Die Stetigkeit im Kulturwandel. Leipzig 1908.
- Vierkandt, Alfred Die Gründe für die Erhaltung der Cultur. Philos. Studien, Hrs. Wilh. Wundt. 20.Bd., II. Theil. Leipzig 1902.
- von Vietsch, Eberhard Die Tradition der großen Mächte. Stuttgart 1950.
- Walther, Gerda Zur Ontologie der sozialen Gemeinschaften, in: Husserl-Jahrbuch VI. Halle a.d.S. 1923.
- Weisgerber, Leo Die Sprache unter den Kräften des menschlichen Daseins. Von den Kräften der deutschen Sprache, Bd. 1. Düsseldorf 1949.
- Weiß, Karl Abriß der pädagogischen Soziologie. I. a. Allgemeine pädagogische Soziologie. Bad Heilbrunn 1958.

- VIII -

- Wendt, Siegfried Familientradition und Berufswahl.
i.d.Zeitschr.: Arbeit u.Beruf, Ausg.A.
Berlin 1928.
- Weniger, Erich Die Eigenständigkeit der Erziehung
in Theorie und Praxis.
Weinheim a.d.Bergstraße 1952.
- von Wiese, Leopold System der Allgemeinen Soziologie.
2.Aufl., München u.Leipzig 1933.
- von Wiese, Leopold Abhängigkeit und Selbständigkeit
im sozialen Leben.
Köln u.Opladen 1951.
- Willmann, Otto Didaktik als Bildungslehre.
5.Aufl., Braunschweig 1923.
- Willmann, Otto Aus Hörsaal und Schulstube.
2.Aufl., Freiburg/Br.1912.
- Willmann, Otto Artikel "Erziehung" im Lexikon der
Pädagogik von Ernst M.Roloff. 1.Bd.
Sp.1156. Freiburg/Br. 1913.
- Willmann, Otto Theodor Waitz's Allgemeine Pädagogik
u.kleinere päd. Schriften.
Braunschweig 1875.
- Windelband, Wilhelm Über Wesen und Wert der Tradition
im Kulturleben,
in: Präludien, 2.Bd., 4.Aufl.,
Tübingen 1911.
- Wurzbacher, G. Leitbilder gegenwärtigen deutschen
Familienlebens.
2.Aufl., Stuttgart 1954.
- Wust, Peter Die Dialektik des Geistes.
Augsburg 1928.

Lebenslauf

Am 15. Februar 1915 wurde ich als Sohn des Postschaffners Kaspar Vering und seiner Ehefrau Wilhelmine, geb. Burow, in Recklinghausen geboren. Die Volksschule besuchte ich in Diestedde im Kreise Beckum. Mit 13 Jahren kam ich auf das Gymnasium in Beckum und bestand dort Ostern 1935 die Reifeprüfung. Anschließend studierte ich bis zum Sommersemester 1938 katholische Theologie. Vom Herbst desselben Jahres bis zum Kriegsende war ich Soldat. 1946/47 nahm ich an dem ersten Lehrgang zur Ausbildung von Volksschullehrern in Emsdetten teil. Nach vorübergehender Tätigkeit im Schuldienst studierte ich vom Sommersemester 1948 an Pädagogik, Philosophie und Volkskunde, und zwar fünf Semester an der Universität Göttingen, dann vier Semester (davon zwei Gastsemester) an der Universität Münster. Seit 1950 bin ich im Volksschuldienst in Münster tätig.

Zu meinen Hochschullehrern gehören die bereits verstorbenen Professoren Peter Wust, Nicolai Hartmann, Herman Nohl und Erich Weniger, deren ich in dankbarer Verehrung gedenke.

Ganz besonders herzlich danke ich meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Döpp-Vorwald, für die liebevolle Betreuung meiner Arbeit. Besonderen Dank schulde ich auch Herrn Prof. Dr. Petzelt, Herrn Prof. Dr. Most, Herrn Prof. Dr. Schier und Herrn Prof. Dr. Peuckert. Nicht versäumen möchte ich, auch Herrn Prof. Dr. Dr. Haase für Anregung und Rat herzlich zu danken.

